

Diseño Curricular para la Educación Inicial



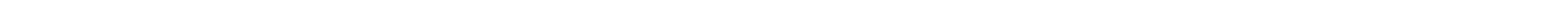
Dirección General de
Cultura y Educación



Buenos Aires
LA PROVINCIA

PRÁCTICAS DEL LENGUAJE





ÍNDICE

Las prácticas del lenguaje en la Educación Inicial

"[...] el analfabetismo es aún hoy un grave problema en Latinoamérica. Es el sistema de la escuela pública el que me interesa, porque es este sistema el que debe llegar a ser más sensible a los problemas de los niños y más eficiente para resolverlos si queremos cambiar la situación escolar de la mayoría de la población de nuestros países."

Emilia Ferreiro (1983)

"Han pasado veinticinco años desde las palabras del epígrafe, sin embargo, la problemática del analfabetismo sigue vigente, y se constituye en un problema político, consecuencia de los procesos de desigualdad social registrados en las últimas décadas".[1] Pero también es un problema pedagógico ¿cómo lograr que todos los niños sean escuchados, tomen la palabra y se apropien críticamente de la cultura letrada?

Nuestro país se enfrentó hacia fines del siglo xx con una inédita tasa de analfabetismo, mientras, y de modo paradójico, en nuestro medio se producían importantes avances en la investigación psicolingüística[2] y didáctica.[3] Al mismo tiempo, maestros e investigadores desarrollaban experiencias que habrían de modificar sustancialmente la manera de entender la alfabetización inicial y las prácticas con la oralidad. Algunas de esas investigaciones trataron de responder a las preguntas ¿Cómo enseñar para que todos los niños aprendan? ¿Cómo preservar el sentido del saber a enseñar?[4]

Estos planteos no pueden ser abordados desde las decisiones curriculares sino se piensa en los problemas didácticos implícitos: la definición de cuál es el *objeto* de enseñanza en el caso de la lengua oral y escrita y el planteo de *cómo* y desde *cuándo* enseñar ese objeto.

Para dar respuesta a estos interrogantes es imprescindible recuperar el lugar de la escuela como espacio de enseñanza, reconociendo que los niños llegan con saberes, lenguas, modismos, diferentes experiencias con el lenguaje. Es un deber de los jardines maternales y de infantes y de la escuela en su conjunto, convertir las diferencias en una oportunidad de enriquecimiento, creando condiciones para que todos los niños aprendan. Permitir que los niños tomen la palabra, sean escuchados y reconocidos como miembros de su comunidad de origen y se constituyan tempranamente en activos participantes de la cultura escrita, es considerarlos realmente como sujetos de derecho, haciendo evidente que las decisiones y las intervenciones pedagógicas y didácticas son, a la vez, políticas.

¿Por qué hablamos de prácticas del lenguaje en la educación inicial?

Pensar en las prácticas del lenguaje implica concebir de otro modo el *objeto* de enseñanza. Ya no se trata de enseñar lengua –los tipos de textos y sus aspectos lingüísticos–;[5] sino las prácticas sociales que llevamos a cabo con el lenguaje: hablar y escuchar, leer y escribir.[6] Si el objeto son estas prácticas, los contenidos fundamentales de enseñanza son los *quehaceres del hablante, del lector y del escritor*, por ejemplo relatar una experiencia a otros, escuchar atentamente un relato, compartir la lectura de un texto, comentar lo leído, releer un párrafo que no se comprendió, planificar lo que se va a escribir en relación con el propósito, etc. Como señala Delia Lerner refiriéndose a las prácticas con el lenguaje escrito:

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] En este campo se puede mencionar a Emilia Ferreiro, Ana Teberovsky, Ana Sandbank, entre otras.

[3] Son importantes los trabajos de Delia Lerner y Magaly Pimentel en Venezuela; Ana Kaufman y Myriam Nemerovsky en México; Telma Weisz en Brasil; Liliana Tolchinsky, en España; Delia Lerner, Ana María Kaufman, Mirta Castedo, Claudia Molinari, en la Argentina entre otras investigadoras.

[4] Lerner, Delia, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario.* México, Fondo de Cultura Económica, 2001, "Apuntes desde la perspectiva curricular", pp.82-83.

[5] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 316/07.

[6] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo.* La Plata, DGCyE, 2008, "Prácticas del Lenguaje".

"Los quehaceres del lector y del escritor son *contenidos* –y no actividades, como podría creerse a partir de la formulación en infinitivo- porque son aspectos de lo que se espera que los alumnos aprendan, porque se hacen presentes en el aula precisamente para que los alumnos se apropien de ellos y puedan ponerlos en acción en el futuro, como practicantes de la lectura y escritura……al ejercer quehaceres del lector y del escritor, los alumnos tienen también la oportunidad de adentrarse en el mundo de los textos, de apropiarse de los rasgos distintivos-más o menos canónicos-de ciertos géneros, de ir detectando matices que distinguen el 'lenguaje que se escribe' y lo diferencian de la oralidad coloquial, de poner en acción-en tanto practicantes de la lectura y la escritura-recursos lingüísticos a los que es necesario apelar para interpretar textos (…). Es así como, al actuar como lectores y escritores, los alumnos tienen oportunidad de apropiarse de contenidos lingüísticos que adquieren sentido en el marco de las prácticas; es así como las prácticas de lectura y escritura se constituyen progresivamente en fuente de reflexión metalingüística."[7]

La orientación del diseño curricular de Prácticas del Leguaje en la Educación Inicial expresa coherencia y articulación con las propuestas de los diseños curriculares de los niveles siguientes. Por lo tanto, las instituciones educativas del nivel asumen el desafío de iniciar a los niños en las prácticas sociales de la lectura, la escritura, el habla y la escucha.

No se trata de un cambio de vocabulario, sino de una visión diferente del objeto de enseñanza y, por lo tanto, de la función del nivel inicial con respecto al lenguaje, de una mirada distinta sobre los saberes y las posibilidades de los niños, y también sobre las condiciones y las modalidades didácticas, privilegiando la continuidad de las mismas a lo largo de la escolaridad.

Este diseño pretende recuperar y dar marco a muchas de las propuestas didácticas que se desarrollan en los jardines de infantes de nuestra Provincia en las que hablar, escuchar, leer y escribir tiene el mismo sentido que en la vida cotidiana.

Como señala el Diseño Curricular de Primer Ciclo de Educación Primaria: "Toda práctica se adquiere *en la práctica*. Formar a los niños como hablantes, lectores y escritores significa crear las condiciones didácticas que les permitan ejercer como tales desde su ingreso en la escuela. Ningún niño se hará lector si el aula y la escuela no son comunidades de lectores a las que se ingresa *participando*."[8]

Es decir, para formar a los alumnos como ciudadanos de la cultura escrita y usuarios de la palabra, tenemos que crear las condiciones didácticas para lograrlo. Se trata de organizar la sala de manera que la lectura y la escritura, el habla y la escucha sean prácticas habituales como lo son fuera del jardín. Una sala en la que el docente le lea sistemáticamente a los niños, propicie el intercambio de opiniones y las conversaciones entre los niños y se tome el tiempo para la escucha atenta; proponga la exploración de textos (que están a disposición de los niños o que él elige con determinados propósitos didácticos); estimule la escritura y las revisiones de lo escrito; escriba lo que los niños le dictan. En síntesis, instalar la sala y el jardín como comunidades donde circula –en los sucesos mismos de la vida cotidiana escolar– la cultura del diálogo y la cultura escrita para que los niños se integren a ella participando.

Esta comunidad escolar no es homogénea, es expresión de diversidad, como la sociedad misma. Los niños llegan al jardín hablando o comenzando a hablar su lengua materna, la lengua de los afectos, la de los primeros intercambios familiares, lengua que les da identidad social y cultural. En la sala pueden encontrarse con alumnos de otras regiones que hablan diferentes formas del castellano o que hablan otras lenguas, ya que la provincia de Buenos Aires es multilingüe.[9] Además en el aula se usan diversas variedades lingüísticas y diferentes registros de una misma lengua. Hay registros formales e informales, hablados o escritos, científicos, periodísticos, entre otros, que se presentan como el resultado de selecciones hechas por el hablante o el escritor, determinada por la situación de comunicación;[10] por

[7] Lerner, Delia, ob. cit, 2001, pp. 98-99.

[8] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria*. La Plata, DGCyE, 2008.

[9] DGCyE, *Marco General de Política Curricular*. La Plata, DGCyE, 2008, "Anexo 2. Sujetos en Diálogo Intercultural", pp. 43-50.

[10] Reyes, Graciela, *Cómo escribir bien en español*. Madrid, Arco Libros, 1999, pp. 48-49.

ejemplo, el uso de los pronombres personales, *vos* (informal- expresa que hay poca distancia, mayor conocimiento entre los participantes), *usted* (formal) o de formas coloquiales, como los pedidos "pis" o "quiero pis" (de uso familiar) a "voy al baño" (de uso más formal). También los niños están en contacto con variedades dialectales, por ejemplo, el uso de pibe, gurí, nene, viejita, por nombrar algunos, y de diversos registros expresados en los medios de comunicación y de la escucha de la lectura de diferentes textos. Las experiencias en el jardín les permitirán descubrir que se habla diferente con su docente y sus compañeros que cuando entrevistan a un especialista sobre un tema que están investigando.

Los niños llegan a la escolaridad con prácticas diferentes con el lenguaje, producto de su historia familiar y social, de la posibilidad de *participar* en conversaciones, en intercambios con otros chicos, con hermanos mayores; de haber escuchado relatos de historias; de tener acceso o no a la información y a la recreación mediante distintas tecnologías de la comunicación; de tener contacto o no con libros, diarios, revistas, etc. Estas diferencias existen, aunque son evidentes, muchas veces se las niega o son motivo de discriminación, estableciendo qué es *hablar bien*, inclusive con independencia de los contextos y las condiciones de la situación generada, o se espera que sea la familia quien introduzca al niño en la cultura letrada.

Negar las diferencias, es negar a los sujetos y sus contextos sociales y culturales. Aceptar la diferencia requiere que brindemos la posibilidad a todos los niños de descubrir de cuántas formas distintas pueden llamarse las mismas cosas (barrilete, papalote, cometa/ niño, nene, chico, pibe, gurí) o qué significados tan distintos puede tener una misma expresión en diferentes lugares (pena, vergüenza), y también reflexionar sobre las diferencias entre cómo se escribe una carta para los chicos de otro jardín y cómo se lo hace cuando el destinatario es, por ejemplo, el delegado municipal. Se trata de poner en escena la diferencia, advertirla, celebrar su existencia y, progresivamente, explicar su génesis, entender cuáles son los límites de cada situación para el hablante y el escribiente, cuáles serán las posibles interpretaciones del oyente y del lector, que es lo esperable en cada situación y contexto.[11] Se trata que los niños dispongan de diferentes variedades, registros y estrategias discursivas y aprendan a emplearlas, teniendo en cuenta cuándo y en qué situación es conveniente usarlas.

En síntesis, este objeto complejo de enseñanza, las prácticas sociales del lenguaje, nos exigen propuestas didácticas que respeten e incluyan la diversidad como posibilidad de enriquecimiento no solo lingüístico y cognitivo, sino también sociocultural.

Propósitos

- Habilitar la palabra para que todos los alumnos puedan exponer sus ideas y opiniones, comprender el punto de vista de los otros y profundizar el propio.
- Propiciar que los niños hablen espontáneamente en la propia variedad lingüística, teniendo en cuenta el contenido, él o los destinatarios y el contexto de referencia (qué es lo que quieren decir, a quién o a quiénes se dirigen, cuándo debe hablar, cuándo no debe o no conviene hacerlo, dónde, de qué manera, cuál es la situación comunicativa –formal o informal–) y así mejorar sus interacciones comunicativas.
- Promover situaciones de enseñanza en la que los niños puedan iniciarse en la apropiación del lenguaje escrito, poniendo en juego sus propios saberes, para reconceptualizarlos y construir otros nuevos.
- Favorecer el desarrollo de situaciones didácticas que posibiliten la constitución de una comunidad de lectores y productores de textos en la sala y en el jardín.

Las prácticas del lenguaje se interrelacionan, se involucran unas a otras, por lo tanto no pueden enseñarse aisladas. Hablar, escuchar, leer y escribir son acciones cotidianas en las que docentes y alumnos están inmersos, pero para favorecer su enseñanza en este documento se las presentará en dos grandes grupos: prácticas del lenguaje oral y prácticas del lenguaje escrito. Se presentará cada una de ellas y se enunciarán los contenidos y las orientaciones de enseñanza.

[11] Castedo, Mirta, "La diversidad, el cambio y el poder en el lenguaje como objeto de enseñanza", publicado en el libro de resúmenes del *Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional.* La Plata, 2004.

Prácticas del lenguaje vinculadas con hablar y escuchar

Los niños al asistir al jardín ingresan en un espacio diferente al familiar, ya que participan en uno de los primeros ámbitos públicos de su vida. Dejarán de estar solo con personas de su entorno próximo para empezar a establecer nuevos acercamientos y construir nuevos vínculos con otros niños y adultos, comienzan a aprender a ser *alumnos*, *compañeros* o *amigos*, *nenes* de la sala tal o cual, etc. En este proceso, para nada sencillo, la comunicación oral ocupará un papel muy importante.

En el marco familiar, el lenguaje de los niños está muy contextualizado, todos generalmente lo entienden sin necesidad de que *hable claro* o que lo que diga ofrezca la información necesaria para que interlocutores no frecuentes lo interpreten; en cambio, en el jardín, los pequeños afrontan el desafío de tratar de ser escuchados y comprendidos por otros que desconocen esas cuestiones implícitas. Los niños en ese proceso pasarán progresivamente de una comunicación apoyada en lo gestual y en lo sobreentendido, a una donde prevalezcan los intercambios lingüísticos cada vez más adecuados a la situación comunicativa y a los diferentes contextos, incluido el escolar. En ese sentido, el niño debe interpretar formas de comunicar propias de la interacción en la escuela. Debe aprender que el docente también se refiere a él cuando se dirige a todo el grupo, por ejemplo cuando dice: "los nenes de sala rosa van al patio". También tendrá que interpretar que cuando el docente les dice "vamos a lavarnos las manos", en realidad significa "ustedes van a lavarse las manos"; o que cuando dice "la seño está contenta porque los nenes cantaron muy bien", quiere significar "yo estoy contenta porque ustedes cantaron bien". En el desarrollo de estas situaciones, los chicos van descubriendo que el lenguaje no es siempre literal y que cada contexto ofrece diferentes desafíos para comprender los significados que circulan en la comunicación.

En el transcurso de la jornada escolar se dan ocasiones en las que los niños pueden pedir, preguntar, conversar, opinar, comentar, relatar, explicar, entrevistar, escuchar. En cada una de ellas, tendrán que producir e interpretar textos orales, es decir hablarán teniendo en cuenta qué es lo que quieren decir y a quién o a quiénes se dirigen, también escucharán, es decir, atenderán a quién habla para poder comprender lo que dice. A lo largo de la escolaridad, no solo tendrán que transformar el contenido y la forma del discurso oral, sino que también aprenderán a ejercer una escucha atenta que progresivamente irá siendo más activa y crítica. Por lo tanto, el rol del escucha es solo en apariencia pasivo, ya que exige que los niños interpreten lo que otros dicen: "escuchar es comprender el mensaje, y para hacerlo debemos poner en marcha un proceso cognitivo de construcción de significado y de interpretación de un discurso pronunciado oralmente".[12] Para que estos procesos se lleven a cabo el docente debe aprovechar las situaciones cotidianas y espontáneas y planificar las situaciones en las que sea necesario poner en juego las prácticas del lenguaje oral para que los niños puedan hablar libremente en su variedad lingüística y acceder a la posibilidad de recurrir a formas relativamente formales según la situación comunicativa y, a su vez, aprender a escuchar al otro, actividad que excede ampliamente *el mantenerse en silencio mientras el otro habla y espera el turno*.

Contenidos

- Solicitar la atención del adulto ante una necesidad o problema empleando el lenguaje oral por sobre el gestual.
- Pedir a un adulto o a los pares un objeto.
- Pedir al adulto que lo ayude ante una situación conflictiva.
- Pedir al docente un cuento, poesía, canción que prefiera.
- Preguntar sobre algo desconocido.

[12] Casany, D., Luna, M., Sanz, G., *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao, 2000, p. 101.

- Pedir explicación sobre algo que se está escuchando o sobre algo que está sucediendo.
- Interpretar el planteo de un juego o de una actividad.
- Preguntar sobre algún aspecto de la actividad planteada que no se haya comprendido.
- Solicitar ayuda a los compañeros o al docente para realizar la actividad propuesta.
- Responder a una pregunta de un par o de un adulto.
- Relatar un suceso de su vida a quienes no lo compartieron.
- Relatar lo que se ha observado o escuchado.
- Escuchar a los compañeros y a los adultos por períodos cada vez más largos.
- Relacionar lo que se escucha con las propias experiencias.
- Conversar sobre distintos temas o sobre experiencias compartidas por el grupo.
- Manifestar sensaciones y sentimientos.
- Argumentar para convencer a sus compañeros, opinar, dar ejemplos, presentar pruebas, citar la voz de autoridad.
- Justificar el rechazo o el acuerdo con alguna argumentación de los compañeros.
- Confrontar opiniones.
- Expresar con claridad creciente su punto de vista ante una situación conflictiva, escuchar el del otro y lograr acuerdos.
- Adecuar progresivamente el registro a la situación comunicativa, llegando a sustituir en las ocasiones que lo requieran el registro cotidiano, por el formal.
- Solicitar y otorgar permisos.
- Disculparse y responder a las disculpas
- Saludar y agradecer.
- Invitar y responder a una invitación.

Orientaciones didácticas

Las situaciones espontáneas en las que los niños hablan y escuchan son producto de interacciones sociales y, por lo tanto, están presentes en la vida de la sala. Durante estas situaciones, el docente tiene un rol muy importante: estimular los intercambios orales entre los niños y escuchar lo que los niños dicen. En todas estas oportunidades el docente tiene que estar atento para intervenir estimulando el uso del lenguaje, ya que en muchos casos los niños se manifiestan a través de gestos, llantos, gritos, etc., sin necesidad de hablar, ni escuchar.

Es posible que ingresen al jardín niños cuya lengua materna no sea el español y que, por lo tanto, deberán aprenderlo durante su escolaridad. La apropiación de una nueva lengua se realizará a partir de los intercambios cotidianos con los otros niños y con la intervención docente, que apoyará los procesos de comprensión y de expresión de estos alumnos. La sala es un espacio privilegiado para este aprendizaje, ya que de igual manera que aprendió su primera lengua en el hogar escuchando a los demás comunicarse con él, así en la interacción con los otros comenzará a hablar el español. Cuando los chicos emplean el lenguaje con mayor fluidez se presentan situaciones en las que relatan un episodio vivido del cual no participaron los compañeros o narran una historia que le fuera relatada fuera del jardín, como en el caso de un cuento leído por la abuela o una película vista con su familia. Las intervenciones del docente, ante en estos casos, no pretenderán corregir, ni *dictar* a los niños la manera correcta de organizar y comunicar lo que quieren relatar, sino ayudarlos a organizar sus textos orales para hacerlos comunicables. Por ejemplo, ayudar a los niños a que tengan en cuenta que los destinatarios no conocen los personajes del relato, o el tiempo y lugar donde sucedieron los hechos, si se trata de un hecho vivido realmente o visto por televisión; es decir, se busca favorecer la elaboración de relatos más comunicables teniendo en cuenta los destinatarios. En estos momentos, es importante que el docente muestre interés, escuche a cada niño con atención y se proponga generar un ambiente de escucha en el grupo. Las intervenciones deben orientarse a que el niño que habla agregue los datos que omite por ser obvios para él. Los niños

en el jardín o también cuando pretenden contar algún hecho a alguien desconocido, deben explicar los sobreentendidos. El docente participa añadiendo alguna pregunta que busca confirmación, o la ampliación por parte del niño que ha hablado. Estas intervenciones del docente ayudan a los niños para que estos problemas de la comunicación les sean observables, por ejemplo: "mis compañeros no saben quién es Julia, por eso no me entienden", para poder resolverlo "entonces tengo que contarles que es mi prima recién nacida, que toma teta y usa chupete".[13]

En el transcurso de la resolución de sucesivos problemas, los chicos aprenderán que el texto oral necesita tener ciertas características para ser comunicable:

- informatividad, ofrecer la información necesaria para que los interlocutores puedan interpretarla;
- inteligibilidad, ser claros, ordenados, no ambiguos en su intervención.[14]

Además, para que la comunicación sea posible, es necesario contar con cierta organización que permita la escucha de los relatos y la posterior toma de la palabra. Esta organización justifica la necesidad de respetar los *turnos de intercambio*.

Si se promueve el habla y la escucha de los niños en situaciones espontáneas, ellos podrán tener la palabra y expresar así sus ideas. A su vez, estas situaciones espontáneas son una fuente privilegiada de información para el docente acerca de cómo hablan, cómo interpretan lo que escuchan, cómo organizan sus discursos, cómo y quiénes participan en esos intercambios. Es propicio favorecer en el jardín los intercambios orales durante distintos momentos como la merienda y los juegos en la sala[15] o en el patio. En esas situaciones, los niños que se muestran remisos a hablar ante todo el grupo, suelen mostrar interés en ser escuchados por sus pares dentro de un grupo menos numeroso,[16] en la mesa donde desayunan o meriendan, en el espacio de juego de construcciones o el de juego dramático, en la calesita.

Un tipo de actividad frecuente en las salas de los jardines es la *ronda de intercambio*, en la que se suele privilegiar la comunicación oral entre docente y niños, siendo generalmente el momento de la jornada escolar en el que se espera que los niños escuchen y hablen, siguiendo ciertas pautas de organización grupal. La ronda de intercambio es una actividad que tiene *formato escolar*, es propia de la escuela. En la vida social no es frecuente que relatemos un evento personal en el seno de un grupo muy numeroso, como el grupo clase. Al ser una actividad habitual en las salas es importante tener en cuenta cuales son los propósitos que la orientan y analizar qué aprenden los niños de las prácticas del lenguaje en el transcurso de la misma. Para ello hay que considerar en qué medida los niños tienen una oportunidad real de hablar sobre lo que les interesa, cuál es el papel del maestro en la construcción del significado sobre lo que se está diciendo y, fundamentalmente, si favorece o no que los niños aprendan a hacer uso de las prácticas sociales del lenguaje.[17]

En las situaciones en las que los niños relatan sus experiencias personales a todo el grupo, a los compañeros suele hacérseles difícil seguir el relato porque desconocen la temática, las circunstancias y, muchas veces, a los protagonistas del evento. En cambio cuando el tema es común a todos los chicos de la sala, la *ronda* puede permitir que los niños sigan las intervenciones de los compañeros y del maestro compartiendo hechos y argumentos. Eso sucede generalmente cuando se trata de temas enmarcados en *contextos de enseñanza*. Por ejemplo, en el momento de preparación de una visita a la casa de la bisabuela de un alumno del jardín, en el desarrollo de una secuencia didáctica sobre juegos y juguetes antiguos, será necesario propiciar una *conversación* para dar a conocer el propósito de la visita, la elaboración y la organización de las preguntas que realizarán. En este momento, será fundamental que estén todos los niños presentes ya que habrá que

[13] DGCyE, *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 4ª parte*. La Plata, DGCyE, 2005, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", pp. 98-100.

[14] Cazden, C., *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Madrid, Paidós, 1991.

[15] Ver "Los títeres en el nivel inicial", que se encuentra en el apartado de "Teatro" en este Diseño Curricular.

[16] DGCyE, *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 4ª parte*. La Plata, DGCyE, 2005, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", p. 93.

[17] Ibídem, pp. 94-98, "En la ronda de intercambio, ¿hay intercambio?".

intercambiar ideas y llegar a *acuerdos* sobre qué es lo que saben acerca de la persona que entrevistarán y sobre la información que podrá aportarles, qué es lo que pretenden averiguar, esto solo es posible en un *clima de escucha* y de *habla respetuoso*. A su vez, en esta situación, probablemente será necesario que el docente registre por escrito estos temas para recuperarlos en el momento de la entrevista. Si esto se decide, las interacciones orales se condicionan por la necesidad de adecuarlas al texto escrito, es decir los hablantes se convertirán en *dictantes* y el docente intervendrá en ese sentido. Durante el desarrollo de la visita, los niños realizan la entrevista con el propósito de recabar información, observan los juguetes, o las fotografías y las ilustraciones en revistas antiguas, *hacen preguntas* sobre las características de los mismos, sobre los materiales con que fueron fabricados, *describen* los juguetes, etc. En otro momento, en la sala *comparan* las muñecas o los autitos antiguos con los actuales, *argumentan* sobre el por qué de las diferencias, *confrontan ideas*, y luego arriban a *conclusiones* provisorias y siguen *formulándose preguntas*.[18] *Si la entrevista fue grabada será una buena oportunidad para poder escucharla* y *escucharse* con el propósito de recuperar la información indagada y registrarla por escrito para guardar memoria. Al mismo tiempo, se podrán realizar algunos comentarios o reflexiones sobre la forma en que se preguntó y sobre el contenido de las respuestas.

En las secuencias de matemática, el lenguaje oral está presente, tanto en la *explicación* de juegos, en la *solicitud de respuestas*, en la *reflexión* y la *discusión colectiva* y en la *formulación de conclusiones*.

En las actividades con la literatura, las prácticas del lenguaje oral también se ejercen, muchas veces, en función de los textos escritos, otras específicamente con los orales.[19]

Es importante señalar que la cultura letrada influye en el lenguaje oral. A medida que los niños se contactan con la lectura de textos literarios e informativos van enriqueciendo su lenguaje, en relación con el contenido y con sus formas. Por ejemplo, en el siguiente intercambio de opiniones a partir de la lectura del cuento "El Túnel" de Anthony Brown, los niños llegan a afirmar: "El ilustrador hizo una selva"; "Yo opino otra cosa"; "Que la dibujó para que nos asustemos"; "En los cuentos es de imaginación", como puede observarse, ya no emplean solamente el lenguaje coloquial, sino que incorporan expresiones propias de lectores de literatura. En todas estas situaciones, los niños ponen en juego las prácticas sociales del lenguaje porque estas forman parte de la vida cotidiana en la sala. Lo importante es tener en cuenta que estas prácticas merecen tiempos de reflexión específicos para avanzar en sus aprendizajes.

Consideramos finalmente que, para que la enseñanza de las prácticas sociales del lenguaje resulte posible, es necesario contar con un docente atento que quiera escuchar y muestre interés genuino por lo que los chicos dicen. Un maestro que genere un ambiente de seguridad, confianza y libertad, que favorezca los intercambios lingüísticos, que actúe como hablante y oyente experimentado informándoles por medio de sus actos qué es esto de escuchar y de hablar. Para que los niños aprendan a escuchar deben ser escuchados. Para que enriquezcan su comunicación oral deben tener oportunidades para poder escuchar y hablar.

Es tarea del docente "crear un espacio escolar en el que se atienda rigurosamente al lenguaje oral, al tiempo que se establece un clima favorable a la comunicación. El papel del docente es, claro está, decisivo, y deseamos insistir en una característica importante del mismo: el interés real en las conversaciones con los niños dentro de ese clima afectivo es fundamental tanto para fomentar el uso significativo de la lengua oral, como para contagiarles la curiosidad por ella."[20]

En síntesis, es necesario prever en la sala situaciones en cuyo transcurso los niños tengan oportunidades genuinas de preguntar y responder; pedir, manifestar necesidades y sentimientos; relatar y escuchar relatos de la vida cotidiana o de temas específicos; emplear convenciones de tipo social como las fórmulas de cortesía; interpretar propuestas; exponer acerca de lo que saben; opinar; convencer; recrear oralmente el mundo imaginario.

[18] Ver apartado de "El ambiente natural y social", en este Diseño Curricular.

[19] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

[20] Barrio, J. L., "Lengua oral en educación infantil", en Camps, Anna, *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua.* Barcelona, Grao, 2001, p. 125.

Prácticas sociales de la lectura y de la escritura

> "Había una vez un niño... que estaba con un adulto... y el adulto tenía un libro... y el adulto leía. Y el niño, fascinado, escuchaba como la lengua oral se hace lengua escrita. La fascinación del lugar preciso donde lo conocido se hace desconocido. El punto exacto para asumir el desafío de conocer y crecer".
>
> Emilia Ferreiro

El nivel inicial debe plantear situaciones en la que los niños actúen como lectores y escritores, aún antes de leer y escribir convencionalmente. Como primer nivel del sistema educativo tiene la responsabilidad de iniciar el proceso de alfabetización de los niños, proceso que empieza en algún momento en que los niños se preguntan acerca del sentido de esas marcas que trazan sobre un papel o ven en distintos portadores de texto. Esto no significa que los niños tienen que egresar del nivel leyendo convencionalmente, ni produciendo escrituras *alfabéticas*. Se trata de plantear situaciones en las que los niños puedan poner en juego sus saberes y avancen en la construcción del lenguaje escrito. Para ello es imprescindible partir de lo que los niños conceptualizan sobre el sistema de escritura (el conjunto de letras del alfabeto y las normas de uso de esas letras)[21] y sobre los textos que circulan socialmente, para formarlos en las prácticas que se ponen en juego cuando se escribe y en la comprensión de la naturaleza del sistema de escritura. Se trata de pensar la lectura como un proceso de coordinación de informaciones y no como el descifrado de un código, o como la enunciación de letras, en definitiva, se trata de pensar la escritura como un proceso de producción de textos con sentido.

Contenidos

Leer, escuchar leer y comentar diversidad de textos

- Seguir la lectura de quien lee en voz alta, por tiempos cada vez más prolongados.[22]
- Comentar con los pares y maestro lo que se ha escuchado leer, intercambiando opiniones.
- Solicitar al maestro que vuelva a leer el texto para encontrar datos que ayuden a comprender determinada información.
- Explorar libremente los textos de manera habitual.
- Explorar los textos conocidos para circunscribir el fragmento que se va a leer.
- Intercambiar con los compañeros y el docente la información hallada en los textos.
- Solicitar al maestro que lea el fragmento seleccionado para verificar si contiene la información buscada.
- Hacer preguntas sobre lo que se escuchó leer.
- Relacionar la información obtenida mediante la lectura con la obtenida por otros medios tecnológicos (dvd-video-TV.- Internet -etcétera).

[21] Nemirovsky, Myriam ¿"Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?", en *Cero en Conducta*, año 21, nº 53, diciembre de 2006, México.

[22] Es fundamental que el docente adecue la modalidad de lectura –exploratoria o exhaustiva, detenida o rápida– a los propósitos que se persiguen y al texto que se está leyendo, pues está enseñando de esa forma que no se lee todo de la misma manera, ni con las mismas intenciones.

- Elegir un texto teniendo en cuenta el propósito lector (informarse, seguir instrucciones, disfrutar del mundo imaginario, etcétera).
- Elegir un texto teniendo en cuenta el autor, el género, la colección, el título, las ilustraciones.
- Localizar dónde leer.
- Anticipar el contenido del texto que se va a leer o se está leyendo y verificar esas anticipaciones, atendiendo al soporte material del texto, las ilustraciones y la diagramación.[23]
- Emplear índices para encontrar información con autonomía creciente (usar índices, títulos, numeración de páginas, ilustraciones).
- Verificar las anticipaciones realizadas.
- Consultar la biblioteca de la sala o del jardín con diversos propósitos.

Escribir y dictar diversidad de textos

- Plantearse y sostener un propósito para la escritura (conservar memoria, informar, comunicarse a distancia, expresar sentimientos, jugar con el lenguaje).
- Acordar qué se va a escribir y cómo, antes de empezar a escribir. Tomando decisiones acerca del género, el registro, el soporte, la información que se incluirá y la que se obviará, el orden de presentación de la información, los propósitos y los destinatarios.
- Indagar sobre el contenido del texto a escribir.
- Revisar el texto mientras se está escribiendo y al finalizarlo para que quede mejor y comunique lo que el autor o los autores pretenden.
- Seguir la lectura de aquello que se va escribiendo para controlar qué dice, qué falta, si coincide con lo acordado o lo previsto.
- Solicitar la lectura de otros textos frecuentados para consultar qué escribir y cómo hacerlo.
- Intercambiar con otros acerca de lo que se está escribiendo.
- Buscar en distintos fuentes información para producir sus propias escrituras (carteles con los nombres de los niños de la sala, agendas, libros, etcétera).
- Escribir su propio nombre de manera convencional.

Orientaciones didácticas

Las prácticas no se adquieren en forma instantánea, requieren muchas veces tiempos prolongados, por eso es fundamental que los niños pequeños empiecen a contactarse con ellas desde el inicio de la escolaridad y que las instituciones educativas respeten la continuidad de esos procesos. Es la práctica la que exige nuevos acercamientos, la que plantea nuevos interrogantes, en un proceso recursivo en que esas prácticas y esos saberes se irán profundizando. Para que esto suceda se requiere organizar las condiciones de enseñanza de manera que resulte posible para todos los niños, *vincularse socialmente* mediante el *lenguaje*. Esto demanda brindar oportunidades en las que puedan escuchar leer o leer diversidad de textos, opinar sobre lo leído, debatir con los compañeros, dejarse llevar por los efectos que el lenguaje provoca, para saber más de un tema; escribir para recomendar a otros un texto leído, para crear y recrear mundos de ficción,[24] para informar a otros sobre algún tema o situación vivida, para conservar memoria; es decir, para ejercer las prácticas sociales del lenguaje. Estas situaciones tienen que sostenerse en el tiempo, por lo que es imprescindible que la variedad de situaciones y de prácticas se desarrollen con la continuidad necesaria para que los alumnos puedan aproximarse a los contenidos y transformar sus conocimientos progresivamente, de manera más cercana a los saberes

[23] No se trata de incluir una rutina de *adivinaciones* previa a la lectura, sino de ejercer la práctica de tener en cuenta aspectos del texto y su portador para anticipar qué es lo que podemos encontrar escrito.

[24] Ver el apartado "Literatura" en este Diseño Curricular.

que la escuela se propone comunicar. No se trata de repetir una y otra vez una determinada situación, sino de resignificarla dándole continuidad en el tiempo escolar. La continuidad es necesaria para el aprendizaje de los niños, dado que es la que asegura la transformación del saber.[25]

En el jardín se requiere organizar las condiciones de enseñanza de manera que en el ejercicio de esas prácticas, dicha apropiación resulte *posible para todos los niños*, permitiendo tomar en cuenta, respetar y transformar progresivamente aquellos saberes con los que acceden a la institución.

Tener en cuenta, al planificar las situaciones de enseñanza, la necesaria preservación del sentido del saber, obliga a reflexionar que la forma en que se enseñan los contenidos no es independiente de estos y puede modificarlos. Para preservar el sentido del saber a enseñar –las prácticas del lenguaje–, es conveniente optar por situaciones didácticas que las comuniquen de manera que sean semejantes a las utilizadas en la vida extra escolar. Los proyectos, las unidades didácticas,[26] *las actividades permanentes y las actividades ocasionales son modalidades que propician esta posibilidad.*

Los *proyectos* son un tipo de situación didáctica que ofrece a los niños la posibilidad de recuperar el sentido social de la palabra, la lectura y la escritura, porque las actividades propuestas guardan entre sí relaciones necesarias y cobran sentido en razón de aquello que se desea producir. No son actividades aisladas, ni una serie de ejercitaciones, sino que todas las acciones confluyen y se hacen necesarias para lograr el producto final. Producto que está estrechamente ligado a las experiencias con el lenguaje que llevamos a cabo en la vida fuera de la escuela. Por ejemplo, la publicación de un periódico mural o de una revista de la sala o del jardín; una antología de coplas; un folleto informativo en el marco de una campaña contra la pediculosis; una radio abierta; la edición de una revista o un boletín de recomendaciones bibliográficas, la recopilación en una antología de coplas, colmos y/o adivinanzas, la organización de la Biblioteca, entre otras.

Con respecto a las *unidades didácticas*, las prácticas del lenguaje se pondrán en uso y podrán ser objeto de reflexión según cómo sea el recorte de la realidad seleccionado y los contenidos focalizados en la misma. Por ejemplo, planificar y registrar una entrevista que se va a hacer a un artesano, buscar información sobre las plantas que están en la plaza, escribir la invitación para la visita de una abuela, listar los elementos necesarios que hay que comprar para hacer una receta, etcétera.

Paralelamente al desarrollo de un proyecto o de la unidad didáctica, el docente destina algún tiempo semanal a otro tipo de situaciones como las denominadas *actividades permanentes*, que son aquellas que se desarrollan de manera cotidiana a lo largo del ciclo lectivo y a diferencia de los proyectos no se articulan en torno de un producto. Por ejemplo, actividades de préstamo de libros de la biblioteca, el momento de lectura de literatura, la lectura del cuaderno o carpeta viajera, la confección de agendas de las actividades de la sala, el pasado de lista con los carteles de los nombres o la escritura del propio nombre en los trabajos. Cada docente con su grupo puede incorporar como actividades permanentes otras como la lectura del diario o de revistas de divulgación para niños.

También es importante tener en cuenta las *actividades ocasionales*, es decir, aquellas surgidas del interés de los niños o del docente que los moviliza, en los casos en que se habla o se lee para saber más acerca de temas que surjan en el cotidiano del aula. Por ejemplo, cuando les lee a sus alumnos la biografía de un autor de literatura infantil que los niños aprecian especialmente, o cuando, a raíz de la lectura de una leyenda, propone buscar información acerca del origen de este tipo de relatos, o con motivo de un viaje de un niño de la sala, investigan las características del lugar a donde se ha dirigido o cuando algún miembro del grupo quiere relatar algún suceso, que considera importante de su vida.[27]

[25]Castedo, Mirta, "Situaciones de lectura en la alfabetización inicial: la continuidad en la diversidad", en Castedo, M., Siro, A., y Molinari, C., *Enseñar y Aprender a leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica.* Buenos Aires, Novedades Educativas, 1999.

[26] Ver el apartado "Marco General" en este Diseño Curricular.

[27] DGCyE, *La lectura en el nivel inicial.* La Plata, DGCyE, 2002.

Para que los alumnos puedan actuar desde el primer día de clase como lectores y productores de textos será necesario que tengan múltiples oportunidades de entrar en contacto con diversidad de materiales escritos (cuentos, noticias, cartas, reglamentos, notas de enciclopedias, afiches, etc.) formando parte de una comunidad de lectores en la cual se recurra cotidianamente a los textos para informarse, para entretenerse, para compartir noticias sorprendentes o indignantes, para vivir juntos la intriga generada por un cuento de suspenso o la emoción suscitada por un poema, para encontrar datos o instrucciones que permitan resolver problemas prácticos.

Será tarea del docente organizar un ambiente de trabajo cooperativo que les posibilite participar en una gama suficientemente amplia de situaciones de lectura como para adquirir y poner en acción conocimientos sobre el lenguaje escrito y hacer anticipaciones cada vez más ajustadas. Así como participar en situaciones donde la producción de textos tenga sentido como lo tiene fuera de la escuela para que los niños progresen simultáneamente en la construcción del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe. Esto implica brindarles la oportunidad de que lean (y escriban) a través del maestro, hacerlos partícipes de situaciones en las cuales el maestro opera como lector (y escritor) y plantearles el desafío de apropiarse del sistema de escritura a medida que producen o interpretan por sí mismos verdaderos textos.

Por otra parte es necesario que tengan acceso tanto a instrumentos y soportes para producir escrituras (papel, lápices, tizas, pizarrones) como a una diversidad de textos. En el transcurso del año, van alternándose una serie de situaciones que se consideran básicas a lo largo de la escolaridad.

- Los niños escuchan leer al maestro.
- Los niños leen por sí mismos en forma individual o en pequeños equipos.
- Los niños dictan al maestro.
- Los niños escriben por sí mismos en forma individual o en pequeños equipos.

Los niños escuchan leer al maestro

En el nivel inicial es habitual que el docente lea a los niños, históricamente, los textos seleccionados fueron los literarios. Desde hace unos años los docentes agregaron la lectura de otros textos. En las bibliotecas de las salas no solo se encuentran libros de cuentos o de poesía, sino revistas, historietas, enciclopedias, diarios. El universo de los textos fue ampliándose, por eso, cuando el maestro lee a los niños los pone en contacto con una variedad de géneros y temáticas que le permiten hacerse preguntas sobre lo qué está escrito, el contenido de los textos y sobre cómo están escritos, la estructura de la lengua escrita. Interactuar con un adulto experimentado que ejerce prácticas de lectura diferentes de acuerdo con lo que está leyendo y con el propósito que lo orienta, los ayuda a progresar como lectores. Luego de la lectura se pueden habilitar espacios de intercambio sobre lo leído. Si el maestro lee cuentos o poemas, los espacios de comentario y de opinión buscan conformar una posición estética y personal, que permiten compartir el efecto que la obra les produjo, confrontar interpretaciones y también buscar en el texto indicios que las prueben.[28] Si se leen textos informativos, es imprescindible que el maestro contextualice la lectura, [29] para facilitar a los niños la anticipación, el seguimiento y la comprensión del texto. Los intercambios posteriores facilitan el avance de los niños hacia la comprensión de los conceptos que transmite el texto. También, puede leer artículos periodísticos y promover la discusión entre interpretaciones.

Los niños leen por sí mismos

Antes de que los niños lean de manera convencional pueden actuar como lectores, poniendo en juego sus saberes sobre el sistema de escritura y sobre las características de los textos. No se trata de des-

[28] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

[29] Ver apartado de "El ambiente social y natural" en este Diseño Curricular.

cifrar, ni de reconocer y sonorizar letra por letra, sino de anticipar el significado, teniendo en cuenta los conocimientos sobre el género, el portador y el tema; por ejemplo: la noticia sobre el equipo de fútbol ganador de un campeonato en el diario o en una revista deportiva, un cuento en un libro, una historieta en una revista de historietas o en una sección de una revista para niños. Con esta información anticipan lo que puede estar escrito y lo confrontan con algunos índices que pueden observar en el texto (tiene la de mi nombre, o la de Federico; martes y miércoles tienen la misma, dice miércoles porque tiene la "mi"). El docente entrega los textos a los niños y los enfrenta con problemas donde son ellos quienes tienen que ubicar dónde dice algo que saben que está escrito o piensan que está escrito, tienen que determinar si dice o no dice algo, tienen que decidir cuál es entre varios enunciados posibles o hipotetizar qué dice en un fragmento con sentido (una palabra, una frase) que es previsible para ellos.

Las siguientes son situaciones de lectura por sí mismo.

- Explorar los textos para obtener una idea global de su contenido: para clasificarlos en la biblioteca (si son cuentos, enciclopedias de animales, atlas, etc.); para descubrir si tienen o no la información necesaria para saber sobre un tema; si se trata de revistas, para saber si tienen secciones de historietas, etcétera.
- Explorar determinados materiales –un libro, una página de un libro, un sector de una página– cuyo contenido se conoce globalmente, para encontrar respuesta a un interrogante específico. Por ejemplo, explorar la tapa del libro para encontrar el nombre del autor; o la contratapa para corroborar si es de una misma colección, explorar las páginas de una enciclopedia para saber si se encontrará allí información sobre los cocodrilos; explorar la receta de una torta para saber si entre los ingredientes dice "azúcar". Cuando los alumnos leen por sí mismos para localizar una información específica tienen oportunidades para aprender que es posible saltear partes del material que no tiene la información buscada y conocer la existencia de índices alfabéticos o temáticos que facilitan la búsqueda de información.
- Releer textos breves que ya se saben de memoria (como coplas, adivinanzas, canciones, etc.) o textos que se conocen mucho como cuentos que el docente ha leído varias veces o páginas de enciclopedias cuya organización ya se tiene presente por lecturas anteriores, por ejemplo enciclopedias de animales con subtítulos; etcétera. A lo largo de la escolaridad, los niños pondrán en correspondencia la extensión y las partes de las escrituras con los enunciados que ya saben que están escritos y ajustarán la lectura progresivamente para que no sobre ni falte nada. De ese modo, a medida que los niños se apropian de las prácticas sociales de lectura, es posible que también avancen en sus conocimientos sobre el *sistema de escritura*. Empiezan a considerar indicios provistos por los textos, aprenden a poner en correspondencia lo que saben que está escrito con las partes escritas, a comparar escrituras para encontrar segmentos comunes, a tomar en cuenta indicios cualitativos (letras que conocen) y cuantitativos (extensión de la escritura) para verificar o modificar su anticipación.

Los niños dictan al maestro

Cuando los niños dictan al maestro, delegan el trazado de la escritura, pero se hacen responsables de la composición del texto. Es decir se posicionan como *dictantes* de un texto pensado por ellos y materializado por la mano del maestro. El dictado al maestro permite abordar textos de variada extensión y complejidad: una recomendación de libros de literatura, una nota de enciclopedia, un cuento creado entre todos, una carta solicitándole al municipio que repare los juegos de la plaza, entre otros.

En esta situación el docente muestra a los niños el acto de escritura y comparte con ellos los problemas que se enfrenta todo aquel que escribe: explicitar el propósito del texto y el o los destinatarios (avisarles a los nenes del turno tarde que "ya regamos las plantitas del cantero"); planificar qué se va a escribir y en qué orden (primero los saludamos, después les avisamos, después ponemos quién lo escribió para que sepan); releerá para controlar que eso que se escribió resulta comunicable (nos entenderán así); hacer consultas durante la producción para asegurarse que el texto contenga lo

previsto y de la forma más parecida a los textos que circulan socialmente; revisar lo escrito; pasarlo en limpio, decidir sobre que soporte lo escribirán (en el pizarrón, en un papel, como una carta dentro de un sobre, en un correo electrónico….).

En ocasiones, algunos textos pueden combinar partes escritas por dictado al docente con escritura de los niños, solos o en parejas. Por ejemplo pueden intercalar producciones propias completando la lista de elementos para una experiencia, escribiendo su nombre en una carta o invitación, escribiendo el título del cuento creado, entre otras. Al docente le permite asumir el rol de lector y escritor y, a su vez, el de mediador para que los niños puedan leer y escribir a través de él.

Los niños escriben por sí mismos

Los niños producen textos en el marco de situaciones que los ayudarán a apropiarse al mismo tiempo del sistema de escritura y del lenguaje que se escribe, pueden escribir textos *despejados* y *extensos*. Entre los primeros encontramos las listas (de materiales, de personajes de un cuento, de ingredientes para una preparación, la agenda con el día y el estado del tiempo; la lista de los cumpleaños del mes); los rótulos (en cajas o latas donde se guardan materiales de la sala) y los epígrafes.[30] Los niños tienen mayor oportunidad de resolver progresivamente problemas que tienen que ver con la cantidad de marcas o letras, con cuáles escribir y en qué orden.

En algunas ocasiones, también es importante proponer la producción de textos extensos, estableciéndose, al igual que los textos dictados al docente, acuerdos previos sobre qué escribir, para qué y sobre los destinatarios. En estas situaciones también se preverán tiempos para planificar, escribir y revisar la producción, como lo hacen los que escriben convencionalmente. Pueden reescribir un cuento conocido, o con un personaje prototípico, una nota de enciclopedia, un folleto, una invitación, etc. Estas escrituras a diferencia de las *despejadas* afrontan el desafío de cuidar la coherencia del escrito. Mientras avanzan en la producción, los niños tienen que pensar –con ayuda del maestro– por ejemplo, si ya escribieron en qué zonas del país vive el animal elegido para la nota de la enciclopedia; si pusieron a qué animal se están refiriendo, etcétera.

Para poder escribir los niños tienen que encontrar fuentes para consultar en la sala, carteles con los nombres de los nenes, agenda con los días de la semana y las actividades a realizar, libros, revistas, entre otras. Los niños pueden realizar estas producciones individualmente, en parejas o pequeños grupos. El intercambio con los pares favorece que los niños expliciten sus ideas, confronten opiniones, argumenten para justificar sus decisiones, proceso que enriquece el aprendizaje.

El nombre propio

Localizar entre un conjunto de carteles el del nombre propio y reproducirlo hasta hacerlo de manera convencional,[31] son actividades que a lo largo del nivel inicial brindan a los niños valiosas oportunidades para plantearse y resolver problemas sobre el sistema de escritura. Para que estas situaciones no se conviertan en un ejercicio rutinario de reconocimiento y copia sin sentido es importante contextualizarlas en el marco de situaciones significativas. El pasado de lista, la identificación de las producciones plásticas (firma), el listado de niños encargados de realizar alguna tarea, la lectura de la lista de los niños seleccionados para pasar a la bandera, el registro de préstamos domiciliario en las fichas de lectores, la identificación de los nombres de los compañeros que cumplen años en el mes, son oportunidades en las que la lectura o la escritura del nombre propio tienen un sentido.

[30] Ver "El álbum de la ropa" en DGCyE, *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 3ª parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

[31] Es aconsejable iniciar estas situaciones a partir de los tres años, ya que requiere un proceso que para los niños es complejo involucra además aspectos perceptivos y motrices.

Además, mediante numerosas situaciones de intercambio y discusión sobre el sistema de escritura es que los nombres se vuelven estables y sirven de fuentes de información para interpretar y producir nuevas escrituras –con la *lu* de Lucía o con la *eme* de Martín–. La presencia de los nombres es condición indispensable, pero no suficiente, para garantizar su conocimiento y el reconocimiento progresivo de las letras. Junto con otras escrituras *despejadas* como rótulos y calendarios con los días de la semana, los carteles con los nombres propios se constituyen en una valiosa fuente de información presente en la sala, información estable (en el calendario siempre después de lunes, está escrito martes), a la que pueden recurrir los niños. Estos materiales no son parte de la decoración de la sala sino elementos que el docente empleará para favorecer una continua y sistemática interacción y propiciar que los niños progresivamente resuelvan problemas con el sistema de escritura.

La biblioteca de la sala y del jardín

Además de los textos literarios,[32] las bibliotecas deberán contar con libros informativos, revistas, diarios, folletos, historietas y demás material gráfico que sea posible incorporar._

"La presencia de material gráfico de diversa índole fortalece la relación de los niños con la palabra escrita como portadora de diferentes significados. Leer diarios y revistas que informan sobre descubrimientos científicos, actuación de personas que se hayan destacado por su desempeño en el mundo artístico, deportivo o científico, favorece y estimula la curiosidad infantil. Brindar información sobre aspectos de la obra humana destinada a mejorar la calidad de vida del planeta, construye en la primera infancia una mirada esperanzada sobre su propio futuro. Informar y aclarar es construir ciudadanía".[33]

Los libros informativos abordan temas relacionados con ciencias naturales, ciencias sociales, matemáticas, obras de arte. "Este material debe ocupar un espacio diferenciado de la sección destinada a la literatura. La industria editorial ofrece en la actualidad colecciones dirigidas a la primera infancia cuyo diseño, ilustraciones y nivel de lengua son adecuados para este nivel lector.

"Además se pueden incorporar:

- "Folletos ilustrados que contengan información sobre diferentes lugares de la Argentina y del resto del mundo: paisajes, ciudades, personajes, edificios, que reflejen culturas y creencias religiosas.
- "Folletos relacionados con el cuidado de la salud: educación sexual, campañas de vacunación, publicidades que informen sobre los peligros del tabaquismo, la drogadicción, el alcoholismo.
- "Ediciones ilustradas de la Convención Internacional de los Derechos del Niño publicadas por el Ministerio de Educación de la Nación y por Unicef.
- "Diccionarios y Enciclopedias, Manuales de Educación Vial, y todas aquellas publicaciones destinadas a brindar conocimientos que los niños puedan explorar y que los adultos consideren como saberes necesarios para la defensa de sus derechos y la construcción de ciudadanía
- "Historietas, revistas educativas, diarios."[34]

[32] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

[33] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[34] Ibídem.

Evaluación

Se evaluarán los aprendizajes que los niños realizan como producto de las situaciones de enseñanza que el docente ha desarrollado. Los aprendizajes de los alumnos solo pueden ser evaluados tomando en consideración las condiciones didácticas concretas en la que se produjeron, por tanto, el aprendizaje solo puede ser evaluado en relación con la enseñanza.

No se trata de evaluar evolutivamente el lenguaje oral o escrito; ni de centrarse en las falencias o en lo que los niños "no pueden" se trata de ver los logros de los niños a partir de participar en las situaciones de enseñanza propuestas. Saber cómo llegan los niños a la escolaridad es fundamental como punto de partida, pero es responsabilidad de la escuela enseñar, por lo tanto es esperable que los niños aprendan y enriquezcan ese punto de partida.

En el caso de las prácticas del lenguaje oral es importante abandonar la idea de lo que resulta *correcto* por lo que resulta *adecuado* a las diferentes situaciones comunicativas.

Si en el jardín se crean situaciones en las que los niños pongan en juego de manera sostenida y frecuente las prácticas del lenguaje oral en situaciones interpersonales y en contextos de enseñanza, se podrá evaluar los siguientes aspectos.

- La participación en conversaciones adecuando su intervención a las diversas situaciones comunicativas y a los destinatarios.
- La producción de relatos, explicaciones, justificaciones cada vez más adecuadas a la situación comunicativa.
- La expresión de opiniones y el respeto por lo expresado por los otros.
- El uso de un vocabulario variado.
- El respeto por los turnos de habla en situaciones comunicativas.

Si los alumnos transitan de manera sostenida y frecuente las Prácticas del Lenguaje Escrito y lo hacen en el marco de proyectos y actividades que tengan propósitos comunicativos claros y compartidos, se podrá evaluar los siguientes aspectos.

- La anticipación de significados a partir de diferentes indicios.
- La selección de textos según los diferentes propósitos.
- La exploración de textos en busca de información, teniendo en cuenta cada vez más indicadores: el contexto gráfico; y los datos cuanti y cuali del texto, como pistas para construir significado y realizar anticipaciones.
- La elaboración de textos escritos con diferentes propósitos: producción de notas de enciclopedia, textos de referencia para una muestra, carteleras, epígrafes para ilustraciones o fotografías, recomendaciones, etcétera.
- La utilización de diferentes fuentes de información conocidas para realizar producciones escritas (carteles, rótulos, títulos de libros, agendas, entre otras).
- La planificación y revisión de las propias producciones escritas.
- La escritura convencional de su nombre propio.

El instrumento básico para apreciar el avance de los niños es la observación de sus intervenciones y de las producciones orales y escritas.

Bibliografía

Barrio, J. L., "Lengua oral en educación infantil", en Camps, Anna (comp.), *El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en didáctica de la lengua*. Barcelona, Grao, 2001.

Casany, Daniel, Luna, Marta y Sanz, Gloria, *Enseñar lengua*. Barcelona, Grao, 2000.

Castedo, Mirta y Molinari, Claudia, "Leer y escribir en proyectos", en *Revista Projeto*, año 3, n°4, Río de Janeiro, 2000.

Castedo, Mirta, Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Enseñar y Aprender a Leer. Jardín de Infantes y Primer ciclo de la Educación Básica*. Buenos Aires-México, Novedades Educativas, 1999.

Molinari, Claudia, "Leer y escribir en el jardín de infantes", en Kaufman, Ana María (comp.), *Letras y números*. Buenos Aires, Santillana, 2000.

Castedo, Mirta, Molinari, Claudia, Siro, Ana y Torres, Mirta, *Propuestas para el aula. Material para el docente. Lengua. Nivel Inicial. Programa Nacional de Innovaciones Educativas*. Buenos Aires, MECyT, 2001.

Castedo, Mirta, "La diversidad, el cambio y el poder en el lenguaje como objeto de enseñanza" en *Congreso Internacional: Políticas culturales e integración regional. Publicación en libro de resúmenes*. La Plata, 2004.

Cazden, Courtney, *El discurso en el aula. El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona, Paidós, 1991.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Primaria. Primer Ciclo*. La Plata, DGCyE, 2008.

— — —, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 316/07.

— — —, "Sujetos en diálogo Intercultural", en *Marco General de Política Curricular. Anexo II*. La Plata, DGCyE, 2007.

— — —, "Hablar y escuchar en el jardín de infantes", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 4ª parte*. La Plata, DGCyE, 2005.

— — —, "La lectura en el nivel inicial", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 2ª parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

— — —, "El álbum de la ropa", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 3ª parte*. La Plata, DGCyE, 2003.

— — —, *La lectura en el nivel inicial*. La Plata, DGCyE, 2002.

— — —, "Enseñar la lengua oral y escrita en el nivel inicial", en *Orientaciones Didácticas para el nivel Inicial 1ª parte*. La Plata, DGCyE, 2002.

Ferreiro, Emilia, *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2001.

— — —, *Alfabetización. Teoría y práctica*. México, Siglo XXI, 1997.

Lerner, Delia, "Enseñar en la diversidad", en *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, año 28, diciembre 2007.

— — —, *Leer y escribir en la escuela: lo real, lo posible y lo necesario*. México, Fondo de Cultura Económica, 2001.

— — —, "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición". En: Castorina, José Antonio y otros, *Piaget-Vygotsky, contribuciones para replantear el debate*. Buenos Aires, Paidós, 1996.

Molinari, Claudia y Corral Adriana, *La escritura en la alfabetización inicial. Producir en grupos en la escuela y en el jardín*. La Plata, DGCyE.

Molinari, Claudia y otros, *La lectura en la alfabetización inicial. Situaciones didácticas en el jardín y en la escuela*. La Plata, DGCyE, en prensa.

Molinari, Claudia y Ferreiro, Emilia: "Identidades y diferencias en las primeras etapas del proceso de alfabetización. Escrituras realizadas en papel y en computadora", en *Revista latinoamericana de lectura. Lectura y Vida*, año 28, diciembre 2007.

Molinari, Claudia y Siro, Ana, *Un proyecto didáctico para leer y escribir en contextos de estudio. Experiencias en aulas multigrado rural*. Buenos Aires, Programa de Ayuda a Escuelas Rurales. Fundación Bunge y Born/

Fundación Perez Companc, 2004.
Molinari, Claudia, "Hablar sobre los libros en el Jardín de Infantes", en *La Literatura en la escuela. Textos en Contexto* nº 5, Buenos Aires, 2002.
Molinari, Claudia, "Leer y escribir en el Jardín de Infantes", en Kaufman, Ana y otros, *Alfabetización de niños: construcción e intercambio. Experiencias pedagógicas en Jardín de Infantes y escuela primaria*. Buenos Aires, Aique, 1989.
Nemirosky, Myriam, "Leer no es lo inverso de escribir". En: Teberosky y Tolchinsky, *Más allá de la alfabetización*. Buenos Aires, Santillana, 1995.
– – –, *Sobre la enseñanza del lenguaje escrito y temas aledaños*. México, Paidós, 1999.
– – –, ¿"Trazar y sonorizar letras o escribir y leer?", en *Cero en Conducta*, año 21, nº 53, México, diciembre de 2006.
– – –, *¿Cómo podemos animar a leer y a escribir a nuestros niños? Tres experiencias en el aula*. Madrid, Centro de Innovaciones Educativas, FUHEM, 2004.
Reyes, Graciela, *Cómo escribir bien en español*. Madrid Arco Libros, 1999.
Rodríguez, María Elena, "Hablar en la escuela: ¿para qué? ¿Cómo?", en Revista *Lectura y vida*, año 16, nº 3, Buenos Aires, 1995.
Tolchinsky Landsmann, Liliana, "Los procesos de producción y la calidad de los textos", en *Aprendizaje del lenguaje escrito. Procesos evolutivos e implicaciones didácticas*. Barcelona, Anthropos, 1993.
Weitzman de Levy, Hilda, "Proyectos de lectura y escritura en el jardín de infantes", en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

Lenguajes de las Artes y los Medios



ÍNDICE

Presentación

"La Educación Inicial inaugura la inscripción de los niños en un nuevo y significativo espacio público"; [...] que representa "el ensanchamiento del mundo simbólico, una de las claves que permitirá a nuestros niños conquistar nuevos cielos y nuevos suelos, territorios para habitar y desplegar su potencial.

"Para sostener la presencia de los lenguajes de las artes en el Nivel Inicial, en la generación de experiencias que aporten a todos y cada uno de los niños la posibilidad de dejar huella en el mundo, ser autores de 'textos' diversos, construidos en variados códigos, ser 'lectores sensibles e inteligentes' ante las múltiples formas en las que el universo social y cultural se manifiesta, es imprescindible la mediación docente. Esto requiere habilitar la oportunidad para que sus gestos, sus imágenes, sus movimientos, sus sonidos y aun sus silencios puedan ir cobrando protagonismo en la cotidianeidad de los Jardines de Infantes. [...]

"La ampliación del repertorio de posibilidades requiere también un movimiento de apertura en pos de la inclusión de las producciones artísticas generadas tanto en la comunidad local como en la global, para poder ser apreciadas, reconstruidas y disfrutadas por los alumnos [...].

"La educación artística, en los diversos lenguajes (Expresión Corporal, Música, Literatura, Plástica, Cine, Teatro, Títeres), posee un cuerpo estable de conocimientos y un conjunto de objetivos propios y específicos; estos poseen valor en sí mismos, independientemente del papel que desempeñan en el desarrollo de la cognición.

"Es claro que no es la intención del Nivel Inicial la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños y niñas al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad expresiva, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros. [...]

"Un punto de partida posible es la reflexión acerca del lugar de las artes en la escuela, junto a la realización de un inventario de las propias experiencias de cada docente en el campo artístico, en los distintos lenguajes. El docente que extiende la mano al niño para que se asome a la construcción de nuevos sentidos en el mundo escolar, es quien abre las puertas hacia el asombro de aquello nuevo por conocer. Al abrirle el camino a los niños, se descubre en su propia historia de encuentros y desencuentros con el arte.

"Son múltiples las formas que el hombre ha desarrollado a lo largo de la historia para representar su mirada inteligente y sensible sobre aquello que le preocupa, lo conmueve y lo rodea. La música, el movimiento, las imágenes, los gestos son y han sido formas de representación utilizadas para compartir con otros su peculiar modo de aprehender el mundo.

"Nadie crea en el vacío, la experiencia de la creación se construye a partir de las experiencias previas del sujeto, frente a lo cual ha decidido abrir una brecha, ha decidido amasar esos materiales para recrearlos, para dejar en ellos la propia huella. Así, la creación convierte al sujeto en protagonista de la construcción de sentidos para convocar y compartir con otros.

"El juego, actividad privilegiada en la infancia, tiene ligazones profundas con el arte. En ambos se abre una brecha con las urgencias del mundo para gestar un universo propio, el territorio de la ficción aquel que se funda en el 'como si'. A partir de los cuentos, de la música, del teatro, de los títeres, de las imágenes, del movimiento, se pueden habilitar espacios con nuevas reglas, se pueden trasponer las fronteras del mundo real y sus convenciones. Hay allí posibilidad de metaforizar, poetizar lo real, sustituirlo. Por ello, para ingresar a aquel territorio,[1] la incredulidad debe quedar provisionalmente

[1] Montes, Graciela, "Juegos para la lectura", en *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura económica, 1999.

suspendida y fundarse un pacto por el cual todo lo que allí suceda, si bien puede soltar las amarras de la lógica del mundo real, será vivido como verdadero. Y aunque paradójico, no lo es, dado que en esas 'ilusiones' hay una realidad, capaz de ser vivida y hasta disfrutada con intensidad.

"Ahora bien, para que ese 'otro lugar' y la riqueza de lo que allí puede suceder llegue a nutrir y formar parte del tiempo legítimo de los Jardines de Infantes, se requiere de docentes dispuestos a habilitar la posibilidad de fundarlo.

"La relación con el otro a través del diálogo es una parte necesaria de todo encuentro, como también lo es el arte de escuchar –de escuchar al otro– desde su propia posición y experiencia sin investirlo de la propia interpretación. La ética del encuentro[2] nos propone un encuentro con el otro, una mirada del otro con un respeto infinito a la diversidad personal y el compromiso de una pedagogía que 'escuche el pensamiento'. Para ello es también necesario que estos espacios mantengan un tiempo, una regularidad y una secuencia, ya que en el terreno del juego 'volver a jugar' permite incorporar otras reglas de juego, para dar lugar a la opción de reinventarlas.

"En el terreno del arte sucede lo mismo: volver a la propuesta, con algún desafío nuevo, implica reencontrarse en el terreno conocido, con la opción de modificar aquello realizado en el primer intento, con la posibilidad de corroborar lo aprendido y tal vez en este nuevo intento cuestionarlo. Cuantas más herramientas propias de cada lenguaje cada alumno pueda ir adquiriendo, mayores posibilidades tendrá de combinar y crear con ellas.

"Organizar el espacio, los materiales y las situaciones para aportar nuevas oportunidades y opciones para el aprendizaje, ayudando a los niños a explorar los múltiples lenguajes de que disponen, escuchando y observándolos, tomando sus ideas y sus teorías, abriendo nuevas preguntas, aportando información posibilitando debates, introduciendo nuevos materiales, nuevas técnicas y herramientas.

"Nuestro propósito es que los niños se apropien de los distintos lenguajes expresivos como una manera de abrir caminos para que cada uno encuentre aquel o aquellos que más tienen que ver con su desarrollo personal. Es una invitación para explorar, diferir, preguntar, encontrar respuestas, descubrir formas y orden, reestructurar y encontrar nuevas relaciones y para que reflexionando acerca de lo que se ha hecho, conozcan el proceso que revela su singularidad[3]".[4]

[2] Dahlberg, Gunilla, *Más allá de la calidad en la educación infantil*. Barcelona, Graó, 2005.

[3] Elliot Eisner en el capítulo 6 de su libro *Educar la Visión Artística* plantea estos criterios para el desarrollo de la planificación en el terreno de las artes plásticas pero parecen pertinentes para la organización de las propuestas de enseñanza en los distintos campos de conocimiento.

[4] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Orientaciones didácticas

En esta área, al igual que en las demás es necesario construir itinerarios que se organicen según los criterios de continuidad y secuencia.

"La categoría de continuidad refiere a otorgar recurrentes situaciones para el desarrollo de las habilidades y conocimientos de modo que se favorezca la apropiación de los mismos. Por ello es preciso no extender el intervalo entre las actividades, para que no disminuya el interés y pueda recuperarse lo vivido y aprendido en las ocasiones previas.

"Eisner advierte que 'es importante no concebir el aprendizaje de actividades como una mera colección de eventos independientes. [...] A menudo cuando esto sucede, aunque el niño está estimulado por la novedad de un nuevo material o proyecto y puede divertirse experimentando con ellos de forma superficial, la brevedad de su experimentación no le permite aprender a utilizar el material con una sensación real de destreza'.[5] Aunque el autor realiza su aporte especialmente desde las artes visuales, consideramos que el concepto es útil para otros campos.

"La noción de secuencia refiere a la organización de actividades en un orden de complejidad creciente. Este ordenamiento intencionado se desarrolla según los aprendizajes previamente adquiridos y tiende a ampliar el campo de actuación y posibilidades de los niños. La apuesta del docente va creciendo acorde va consolidando lo previo. Pero es necesario considerar la necesaria flexibilidad en lo planificado, al tener en cuenta lo que va sucediendo en la clase, ya que estas secuencias entran en diálogo con los itinerarios que los alumnos van construyendo al transitarlas".[6]

Ejes organizativos

Proponemos trabajar desde dos ejes para organizar el desarrollo de la enseñanza en el campo de los lenguajes artísticos: la producción y la apreciación. "Aunque dicha selección no implica que ambos tengan que estar presentes todo el tiempo, ni que sea este un orden a seguir secuenciadamente. Son aspectos clave generales para considerar cuáles son los ámbitos involucrados en la tarea pedagógica.

"El eje de la *producción* refiere al planteo de situaciones concretas de realización de los niños en el lenguaje que se trate. Construir una imagen plástica, armar un títere, organizar la secuencia de una dramatización, ejecutar un instrumento, son ejemplos de experiencias en las que activamente tienen que discriminar entre distintas opciones, seleccionar, organizarse y componer.

"En ese camino de acción, se establecen negociaciones implícitas entre las propias intenciones y las posibilidades, recursos y/ o materiales con los que cuenta. Ese proceso pone en juego y da visibilidad al pensamiento combinatorio, que según Vigostky es aquel que predomina fuertemente tanto en el arte como en el juego, característico de toda actividad creadora.

"La reflexión sobre la producción, el volver a revisar lo realizado, lleva a considerar las relaciones que pueden establecerse entre las intenciones y las acciones y así tomar conciencia de lo aprendido. El sostenimiento en el tiempo de este proceso es clave para el desarrollo de las habilidades y la ampliación de la capacidad expresiva y comunicativa de los niños en torno a las formas de representación puestas en juego.

"El eje de la *apreciación* refiere a dar ocasiones para el detenimiento, para potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de 'lectura', esto es 'reconstrucción' de las obras. Y esa construcción de significado surge de la puesta en diálogo entre lo percibido y los significados que se gestan para el receptor.

[5] Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

[6] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

"Hay intervenciones docentes pertinentes en este proceso, que son aquellas que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un 'canon', un patrón aceptable de lo que se debe rescatar de lo observado. [...] Justamente si hay algo que caracteriza a las manifestaciones producidas desde los distintos lenguajes, es la polisemia, las múltiples lecturas a las que pueden dar lugar. La progresiva ampliación y complejización de los comentarios son los indicadores a considerar en este aspecto.

"Pasar del 'me gustó' o 'no me gustó' a la presentación de argumentos en clave del lenguaje y también al involucramiento afectivo con lo observado, será aquello a promover.

"Como situación básica, es necesario crear las condiciones, y esto sólo puede suceder si establecemos un contrato básico de respeto hacia el otro y, por supuesto, hacia la producción que se presenta.

"La observación y comentarios sobre las producciones de los pares se incluyen como instancias fundamentales en estos procesos en los cuales se busca formar espectadores sensibles y críticos desde pequeños".[7]

Bibliografía

Acha, Juan, *Arte y sociedad Latinoamericana. El producto artístico y su estructura*. México, Fondo de Cultura Económica, 1981.

Akoschky, Judith y otros, *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Dahlberg, Gunilla, *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 2005.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Eisner, Elliot, *La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.

Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós,1995.

Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.

Gardner Howard, *Arte mente y cerebro*. Buenos Aires, Paidós, 1990.

Gadamer, Hans-George, *La actualidad de lo bello. El arte como juego, símbolo y fiesta*. Buenos Aires, Paidós, 2003.

Malajovich Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

González, Héctor, "La educación en el arte: un derecho", en suplemento digital de *Revista La Educación en Nuestras Manos*, año 1, n° 4, 2003.

Held, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Buenos Aires, Paidós, 1987.

Hoyuelos, Alfredo y Cabanellas, Isabel, *Mensajes entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia*. Pamplona, Centauro, 2006.

Hoyuelos, Alfredo, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro, 2006.

Hoyuelos, Alfredo, *La ética en el pensamiento de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2004.

La Rosa, Juana, "Sobre el arte de narrar", en revista *Punto de Partida* n° 3, 2004.

Mallaguzzi, Loris, *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.

Jimenez López, *Cultura, Arte y Escuela. Hacia la construcción del debate en Miradas al arte desde la educación*. México, Secretaría de Educación Pública, 2003.

Milstein, D y Méndes, H., *La escuela en el cuerpo. Estudios sobre la construcción social de los alumnos en escuelas primarias*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1999.

Montes, Graciela, *La frontera indómita. En torno a la construcción y defensa del espacio poético*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999.

[7] Ibídem.

Neruda, Pablo, *Estravagario*. Buenos Aires, Debolsillo, 2003.
Origlio, Fabricio, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
Origlio, Fabricio y otros, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
Pelanda, Marcela, *La escuela activa en Rosario. La experiencia de Olga Cossettini*. Rosario, IRICE -Instituto Rosario de Investigaciones en Ciencias de la Educación,1995.
Richter, Karin, "El ambiente como cuna de sentidos educativos desde que nacemos", en el sitio en Internet de EducaRed en Argentina [www.infanciaenred.org.ar, sitio consultado en julio de 2008].
Rodari, Gianni, *Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias*. México, Ediciones Comamex -Cooperativa de maestros mexicanos-, 1987.
Read, Herbert, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1982.
Sarlé, Patricia, *Enseñar el juego y jugar la enseñanza*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
Singer, Laura, "La evaluación en la educación artística", en Carlino, Florencia, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique, 1999.
Snyders, George, *La alegría en la escuela*. Barcelona, Paidotriba, 1987.
Vigotsky, Lew, *La imaginación y el arte en la infancia*. Barcelona, Akal, 1984.
Villafañe, Javier, *Antología*. Buenos Aires, Sudamericana, 1990.
Whitford, Framk, *La Bauhaus*. Barcelona, Destino, 1984.

Revistas

Punto de partida. Revista de educación inicial. Buenos Aires, Editora del sur, 2004-2005, números 1, 2, 3, 5, 12, 14, 19.
0 a 5. La educación en los primeros años. Buenos Aires, Novedades Educativas, números 1, 2, 33, 51, 53, 66.

LITERATURA

LOS NIÑOS Y LA LITERATURA

> "La ficción ingresa temprano en nuestras vidas. Comprendemos precozmente, que hay ocasiones en que las palabras no se usan sólo para hacer que sucedan cosas -para mandar, para dar órdenes -o para decir cómo es el mundo -para describir, para explicar-, sino para construir ilusiones. Basta con haber oído una sola canción de cuna o una sola deformación cariñosa del propio nombre para saber que a veces las palabras hacen cabriolas y se combinan entre ellas para formar dibujos con el solo propósito, al parecer, de que se las contemple maravillado."
>
> Graciela Montes (1999)

"La relación de los niños con la literatura comienza en los primeros meses de vida. Las milenarias canciones de cuna son testimonios de un saber humano [...]",[1] que no nació del ámbito académico sino de lo más humano de los seres humanos, de lo emocional, de la necesidad de estrecharse con el bebé para sentirlo y dejar que él comparta las emociones del adulto que lo mece.

"Esta iniciación a la palabra poética seguirá su rumbo a medida que el niño crece y toma contacto con libros de cuentos, poemarios, cancioncillas, rimas, títeres, etc. La vinculación con la literatura es importante para la construcción de la subjetividad infantil, [...] para enriquecer su capital simbólico, fuente de autonomía y de pensamiento crítico. [...]

"La literatura es una forma del lenguaje que no puede ser aprisionada en ninguna frontera, justamente porque está ubicada en el límite, en la ruptura, en el juego y la trasgresión.

"Está claro que el momento no es propicio, que las circunstancias nos son adversas. Y, sin embargo, yo hablo aquí de ensanchar la frontera, de construir imaginarios, de fundar ciudades libres, de hacer cultura, de recuperar el sentido, de no dejarse domesticar, de volver a hacer gestos, a dejar marcas. Ilusa, creo que todavía vale la pena aprovechar que al lobo se le ha hecho tarde para jugar un buen juego, dejarse entibiar por un rayo de sol antes de que se lleguen la noche y el silencio". [2]

"Los libros de literatura presentan un mundo imaginario en el que los protagonistas actúan de acuerdo a pautas solamente válidas dentro del texto de ficción. Y esta convención la descubren inmediatamente los niños, aún los muy pequeños. Los animales pueden hablar, pensar, tomar decisiones, se visten como personas, reaccionan con conductas similares a las del mundo humano. [...]

"Los niños se relacionan con la literatura como parte de una actitud lúdica en el mundo, que está presente en la voz de la maestra, o en un film, o en un libro con imágenes. [...] Esta concepción abrió las puertas a un tipo de literatura apartada de cánones didactistas o moralizantes",[3] intensificando la producción de libros que provocaran realmente el deseo de leer.

En este proceso que implica la formación de los niños como lectores de literatura, es preciso tener en cuenta que cada uno de ellos llega a la sala con diferentes experiencias de vinculación con el texto literario, variantes que dependen de su contexto vital. La responsabilidad de la escuela es garantizar

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] Montes, Graciela, *La frontera indómita*. México, Fondo de Cultura Económica, 1999, p.59.

[3] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

a todos ellos una rica interacción con textos literarios de calidad y la tarea del docente es trabajar de manera sistemática para asegurar los aprendizajes que inicien o continúen su formación como lectores. El docente habrá de ser un *mediador* entre los textos literarios y los niños. Esto le confiere un lugar clave, porque estamos hablando de una etapa fundacional en la relación de los niños con la literatura.

A modo de orientación, en la tarea a desarrollar podemos decir que, al asumir este lugar de mediador, el docente podrá organizar su tarea desde dos grandes ejes de trabajo:

- en la selección y la transmisión de textos literarios;
- en la coordinación de la producción de textos por parte de los niños.

Propósitos

- Seleccionar para leer y narrar textos literarios de calidad para que los niños disfruten de las manifestaciones literarias y las aprecien, convirtiéndose gradualmente en lectores competentes, sensibles y críticos.
- Propiciar la exploración y el trabajo de producción de textos (cuentos o rimas, por ejemplo), para que los niños se expresen libremente y pongan en juego su creatividad.

Tal como se expresó, el propósito central de las actividades se centra en el primer eje y sobre el mismo se pondrá énfasis. Pero también es importante otorgar un lugar a la producción de textos, para formar mejores lectores ampliando y enriqueciendo la apreciación de los textos literarios. Los chicos intentarán dar forma a un cuento con ayuda de su docente, sólo si antes han escuchado muchos cuentos. Al hacer esto, pondrán en juego muchos saberes que se construyeron mediante la escucha de estos textos. Además, el intentar dar forma a la historia los enfrentará con diversas decisiones, búsquedas, dudas, intercambio de ideas, etc. que redundará en una mayor apreciación de lo hecho por otros. Es decir, valorar de otro modo esos cuentos que gustan tanto y que han significado a sus autores un trabajo creativo que muchas veces implica una artesanía delicada y esforzada a la vez.

Cabe aclarar que al proponer que los niños elaboren sus propios textos no estamos pretendiendo formar escritores de literatura –lo cual no es función de la escuela–, sino ampliar el campo de oportunidades de los niños para expresarse, afianzar la construcción de conocimientos de la lengua escrita y desarrollar la creatividad.

Contenidos

En relación con la apreciación de los textos literarios, el docente de Nivel Inicial enseñará a sus alumnos las siguientes prácticas.

- Escuchar narraciones y lecturas de textos narrativos.
- Conversar con los compañeros y con el docente sobre el efecto que un texto literario produce.
- Comentar con otros lo que se ha escuchado leer: intercambiar opiniones acerca de la historia contada, sobre las actitudes o las características de los personajes de un cuento o una novela y su modo de accionar, sobre un fragmento favorito de un cuento o una novela, sobre el desenlace de la historia.
- Tomar en cuenta los comentarios de los compañeros para confrontar distintas opiniones sobre los textos literarios.
- Recuperar el hilo argumental del último capítulo leído al continuar la lectura de una novela.
- Narrar a sus compañeros cuentos o relatos escuchados en el ámbito familiar, o el cuento relatado por el docente o el último capítulo leído de una novela, a los compañeros que no los han escuchado.
- Responder a las adivinanzas.
- Explorar sonoridades, ritmos y rimas, jugando con las palabras.

- Elegir un libro en la biblioteca de la sala –o en una visita de la sala a la librería– de acuerdo con los propios gustos e intereses.
- Tomar en cuenta las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro.
- Tomar en cuenta el autor para elegir un libro.
- Construir significados y secuencias a partir de las imágenes, en el caso de los libros sin texto escrito.
- Anticipar el contenido de una historieta apoyándose en las imágenes y en el conocimiento previo de los personajes.
- Comentar con otros lo que se está leyendo.
- Prestar atención a las recomendaciones de libros leídos por sus compañeros.
- Pedir recomendaciones sobre un libro al docente o a los compañeros.
- Pedir sugerencias acerca de obras literarias expresando sus intereses, sus gustos.
- Iniciarse en la recomendación de obras literarias fundamentando, aunque sea en forma parcial, la opinión.

En relación con la producción de textos, el docente enseñará las siguientes prácticas.

- Comenzar a producir cuentos incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de apertura y cierre, comparaciones, imágenes, etcétera).
- Prestar atención a los aportes de sus compañeros durante la producción de cuentos.
- Argumentar para persuadir a sus compañeros sobre diferentes resoluciones en la producción oral de cuentos.
- Comenzar a explorar algunos recursos del lenguaje poético (rimas, juegos de palabras, etc.) en sus producciones.
- Buscar y elegir recursos argumentales y léxicos para lograr ciertos efectos sobre el destinatario, especialmente en el caso de cuentos y poesías (por ejemplo, para dar risa o miedo, para crear suspenso).
- Incorporar algunos recursos de las obras literarias leídas en la producción de cuentos y poemas (reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).
- Mejorar la coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, a los escenarios ideados o a los acontecimientos).
- Comenzar a buscar formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores, etcétera).

Orientaciones didácticas

Para poder realizar una adecuada selección de textos para los niños es importante recordar cuáles son aquellos que se incluyen en la literatura infantil

"La literatura se presenta como una expresión artística del lenguaje organizado en múltiples formatos discursivos. Cada época renueva los estilos, inventa nuevas formas de nombrar y describir el hecho literario, pero hay un acuerdo básico que se ha mantenido a través del tiempo: los géneros literarios.

"Los géneros tradicionales son:

NARRATIVA POESÍA TEATRO NARRATIVA O GÉNERO NARRATIVO

"El género narrativo se caracteriza por tener un argumento, una estructura, un devenir de acciones y situaciones de conflicto que habitualmente se resuelven hacia el final del texto, en lo que se denomina desenlace. Lo importante en el género narrativo es la historia narrada.

"Dentro de esta definición, caben numerosas especies. Destacamos a continuación las que consideramos más adecuadas para el Nivel Inicial.

"Especies narrativas de origen folclórico:

- Anécdota

"Su nombre proviene del griego *anékdotos* y se trata de un relato breve referido a un suceso real de cierta relevancia. Tiene rasgos costumbristas, y su estructura presenta una situación y un desenlace.

- Mito

"Es una narración que intenta explicar el origen del universo, la aparición de los seres vivos sobre la superficie de la tierra, la relación del hombre con lo religioso. Todos los pueblos del mundo tienen mitos que los identifican y un sistema de ideas y valores acerca del bien y del mal.

- Leyenda

"Es un relato maravilloso que explica en las acciones aquello que aparece como idea en el mito. [...] Actúan como protagonistas seres imaginarios que habitan en la tierra, en el cielo, en los árboles, en las aguas del mar o de los ríos, según cada cultura los haya construido. Por ejemplo la leyenda del Yasí Yateré en la cultura guaraní."[4] Hay, entre otras, leyendas religiosas, históricas o sobre sucesos naturales.

Nuestros pueblos originarios son una fuente maravillosa de la historia latinoamericana, contada a través de las leyendas y los mitos que dan vida a seres imaginarios que poblaron sus noches de ronda cuentera. Ese patrimonio cultural de nuestra América debe ser tenido en cuenta a la hora de hablar de literatura infantil en nuestro país como parte de nuestra integración cultural, nuestros vínculos con otros países latinoamericanos, nuestras raíces.

- Cuento Popular

"Se han transmitido en forma oral y son reflejo de las culturas que los han creado. Tienen fuertes marcas de la oralidad: ritmo, repetición, exceso de adjetivos, verborragia. En la literatura infantil heredada de los conquistadores españoles, se incorporan estas formas narrativas en los cuentos clásicos infantiles o cuentos de hadas. También forman parte de los repertorios escolares los cuentos populares de nuestro país, recopilados por diferentes investigadores. [...]

"Los cuentos populares tienen una presencia significativa en las recopilaciones realizadas por antropólogos como Miguel Ángel Palermo y luego recreadas y adaptados en versiones para los niños. Por ejemplo, 'Los cuentos del zorro', adaptación para niños realizada por Gustavo Roldán.

Especies narrativas con autoría conocida

- "Cuento moderno

"El cuento moderno o literario tiene un autor y se ajusta a cierta normativa de escritura. Estas normas están acordadas en espacios académicos por especialistas en teoría literaria que retoman las características que van surgiendo de manos de los autores. Se habla entonces de las definiciones de cuento en la obra de Edgar Allan Poe en el siglo XIX.

"En nuestro país hay representantes de este género con una producción que ha trascendido nuestras fronteras. El cuento en la Argentina tiene nombres fundacionales en el género: Horacio Quiroga, Julio Cortázar, Jorge Luis Borges.

"Estos escritores ejercieron influencias en la producción de autores de literatura infantil argentina, y sus rasgos estilísticos renacen y se renuevan en Laura Devetach, Graciela Montes, Gustavo Roldán, Esteban Valentino, Silvia Shüjer, entre otros.

- "Novela

"Es una creación literaria que se caracteriza por su extensión y su complejidad. Está organizada en secciones llamadas capítulos, y en ella se plantean diversos conflictos que buscan su resolución en el desenlace. [...]

[4] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

La literatura infantil orientada a niños del Nivel Inicial no tiene demasiados títulos de novelas. Entre otros ejemplos de esta forma literaria podemos mencionar a *Dailan Kifki*, de María Elena Walsh",[5] *Las aventuras de Bigote, el gato sin cola*, de Ruth Kaufman y ¡*Cuidado con el perro*! de Liliana Cinetto.

- "Poesía o Género Poético

"La poesía es la forma más elevada del lenguaje humano, pura sonoridad y simbolismo. Ingresa al receptor a través de sensaciones, emociones, imágenes. Nunca intenta explicar nada, pero construye universos hechos de palabras. Es el género más reacio a cualquier análisis dogmático y tal vez por eso, es el género más amigo de la infancia".[6] El prejuicio aleja la poesía de las aulas, pero los niños la encuentran en las veredas, en las canciones de cuna que guardan en la memoria, en el patio de la escuela.

"Tiene sus orígenes en la oralidad y en sus primeras manifestaciones recuperadas en manuscritos antiguos aparece ligada a las emociones, a los miedos, al amor y a la muerte.

"Los niños se apropiaron del género poético desde los comienzos del lenguaje humano y muchas de las formas lingüísticas relacionadas con el juego perduran hasta nuestros días: rimas, rondas, nonsense, retahílas, juegos verbales, jitanjáforas, fórmulas rimadas para entrar en juego.

"La poesía fundante del espacio poético infantil es sin duda la canción de cuna, surgida de la ternura y de la necesidad de brindar abrigo al niño pequeño. Las nanas documentan un aspecto de la condición humana que no tuvo un espacio académico para soltarse. Tuvo vuelo propio y no ha perdido vigencia.

"La poesía autoral destinada a la infancia tiene en Argentina creadores como José Sebastián Tallon, María Elena Walsh, Laura Devetach, Elsa Bornemann, María Cristina Ramos".

- "Teatro o Género Dramático

"La escritura del género dramático está destinada a la representación en un escenario, con todos los componentes necesarios para un espectáculo que tendrá espectadores".[7] El teatro infantil ha logrado un crecimiento estético vertiginoso en las últimas décadas, y es posible brindar a la infancia que concurre al Jardín, espectáculos realmente prestigiosos, bien montados, con autores teatrales que ya tienen un lugar en la memoria cultural de nuestro país: Héctor Presa, Hugo Midón, Grupo Libertablas, entre los que cubren espacios importantes de la oferta de teatro para niños.

- "Teatro de títeres

"El espectáculo titiritesco, nacido en las andanzas de prestidigitadores y magos, artistas ambulantes de los pueblos y las plazas públicas, es una creación popular que conserva hasta nuestros días su marca de origen. Los creadores imprescindibles para recuperar en el jardín de Infantes son: Javier Villafañe, Mane Bernardo, Sara Bianchi y Ariel Bufano".[8]

Selección de textos literarios

Se tendrán en cuenta los siguientes aspectos al seleccionar los textos literarios para leer o narrar a los niños.

- El valor estético de una obra literaria infantil.
- El cuidado pedagógico o la presencia invisible del lector.
- La representación del mundo: ideas, creencias, valores culturales.

[5] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[6] Ibídem.

[7] Ibídem.

[8] Ibídem.

"El valor estético de una obra literaria infantil

"La literatura habla de las cosas que conmueven, que estimulan el pensamiento sobre lo que nos está pasando, que arranca sonrisas o lágrimas, y que deja como única enseñanza, ese contacto con la palabra que abre un mundo nuevo, desconocido tal vez, antes de leer ese texto. Pertenece al campo de la creación artística en el que no existen moldes establecidos".[9] La trama de un texto responde a saberes muy íntimos de su creador. El escritor, cuando es verdaderamente un artista, coloca en primer lugar las imágenes, la palabra poética, trabaja sobre cada expresión incansablemente hasta dar con la forma justa. Dice cosas, pero de tal manera que su voz llega a lo más hondo del corazón humano.

"Si una escritura solamente trata de explicar un concepto de una manera racional, es poco probable que se trate de literatura. Se trata de un texto, pero no literario porque su intención es informar al lector sobre un tema determinado. Un libro que describe la forma de alimentación de los peces, por ejemplo, es sin duda un libro que pertenece a la disciplina 'Ciencias Naturales'".[10]

Evoquemos a manera de ejemplo estos versos de Federico García Lorca, maestro de la palabra poética:

La tarde equivocada
se vistió de frío.
Detrás de los cristales,
turbios, todos los niños,
ven convertirse en pájaros
un árbol amarillo.
La tarde está tendida
a lo largo del río.
Y un rubor de manzana
tiembla en los tejadillos[11].

Al cerrar los ojos, podemos ver una tarde vestida de frío, y cada cual verá su propia tarde, tal como ese paisaje *golpee* en el interior del lector. ¿Quién podría dudar de la perfección de esta imagen que perdura a través del tiempo cuando su autor ya no está entre nosotros?

El cuidado pedagógico o la presencia invisible del lector

Pero "no alcanza con la certeza de la buena escritura, porque resulta necesario en nuestro caso, pensar en la manera particular como los pequeños lectores ingresarán en ese universo lingüístico. El nivel de lengua utilizado por el autor, aproxima o distancia a los lectores potenciales. ¿Cómo resultará más eficaz su comunicación con niños de dos o tres años? Y los que ya tienen cuatro o cinco, ¿qué diferencias tienen con los anteriores? [...]

"Un tema es la *organización sintáctica del texto narrativo*. Las oraciones muy extensas, con gran cantidad de información apretujada, no permite el acceso fácil del niño que escucha. Los textos para los primeros años, que son los que aquí nos interesan, deben transmitir las ideas de manera coloquial".[12] Pero esto no quiere decir que no exista profundidad, pensamientos profundos.

[9] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[10] Ibídem.

[11] García Lorca, Federico, *Mariposa del aire*. Buenos Aires, Colihue, 1987.

[12] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Otro aspecto es "la *representación de infancia del escritor*, su conocimiento sobre la manera como los niños pueden ingresar a la ficción. La pedagogía nos brinda herramientas para conocer los centros de interés temáticos en cada etapa evolutiva, y nos permite saber que se van modificando a través del tiempo, y que pueden ser una constante aún en diferentes contextos culturales".[13] Así sabemos que a los más chiquitos les atraen más las historias en las que se pone en juego un personaje infantil y un objeto conocido –una pelota, un pájaro, una mariposa– o una figura femenina que pueda asociar con su mamá verdadera o sustituta.

A los *dos y tres años*, los intereses de los niños se han modificado. En esta edad disfrutan de narraciones en las que intervienen más personajes, pero se sostiene un protagonista con presencia permanente, con características que hagan que los chicos se puedan identificar con él. Gustan de los personajes animales, que aparecen hablando y actuando como lo hacen las personas. Los hechos del cuento suceden en espacios reales o imaginarios que les gustaría recorrer: la plaza, la calesita, el mar, y también la luna, el cielo estrellado, lo más alto de la torre de un palacio. Es decir, aparece el interés por espacios en los que transcurra una aventura en la que el lector pueda ser protagonista. Favorece el seguimiento de la historia que el relato tenga repeticiones (de acciones, de palabras y frases). Los niños reciben con regocijo un final feliz.

Los niños de *cuatro y cinco* años se inclinan por los elementos mágicos o sobrenaturales, como los que aparecen en los cuentos tradicionales y las leyendas. Nace la curiosidad por temas más complejos: el amor en la pareja, la sexualidad, los nacimientos, la muerte, las aventuras en lugares extraños, y toda historia en la que los protagonistas se alejan de la tutela familiar y atraviesan por sí mismos las dificultades o las amenazas del mundo exterior. Aparece un marcado interés por el humor y el disparate. Gustan de las historias con protagonistas niños. Las tramas de los relatos pueden presentar mayor complejidad

Sin embargo hay que tener en cuenta que nunca tendremos fórmulas definitivas, porque no existen dos niños iguales. En lo que se parecen todos, a cualquier edad, es por el inmenso placer que les producen las historias que los transportan a un mundo diferente, con provocaciones a su imaginación, a su sonrisa, y también a su emoción más oculta. Les gusta, como al lector adulto, que los asombren.

Con frecuencia preocupa a los docentes la aparición de palabras de poca circulación, ya que se supone que los niños las desconocen y no comprenderán el sentido de la narración o del poema. Sin embargo, nada complace más a un niño que escuchar por primera vez una palabra, interrogar sobre su significado, escuchar una respuesta satisfactoria. No es el *vocabulario difícil* lo que debe inquietarnos.

La literatura infantil puede acompañar al niño lector, ayudarlo en su desarrollo. También estimularlo en la búsqueda de realidades diferentes a las que se suceden en su vida y a pensar críticamente su realidad y la del mundo en el que crece. Para que esto ocurra, el libro de literatura debe acertar con sus interrogantes, sus búsquedas, que simplemente están a la espera de ese libro que lo satisface con alguna respuesta.

"La representación del mundo: ideas, creencias, valores culturales

"Este es el componente de la literatura infantil más complejo. Ninguna escritura es inocente, menos aún la que se dirige a la primera infancia. Toda obra literaria contiene en su interior una representación del mundo, una escala valorativa sobre la conducta humana. En este espacio, las polémicas suelen ser intensas ya que, como es sabido, no todos compartimos los mismos códigos con respecto a lo que está bien o está mal, ni ahora, ni en el pasado remoto.

"La literatura para niños, como el resto de las obras de literatura, muestra una extensa variedad de encuentros y desencuentros de ideas expresadas a veces en un simple relato. Así puede parecer una familia integrada por una abuela y su nieto, o una mamá que vive sola con sus hijos, y no hay un

[13] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

padre, y estos mundos, que en verdad existen, tropiezan con representaciones de la familia nuclear que durante mucho tiempo fue la única familia que se podía 'mostrar' en la escuela.

"La búsqueda de una sociedad más libre, más cercana a la naturaleza, sin ideologías extremistas, hace que el adulto transmita sus inquietudes al lector-receptor de su obra, quizá en un intento de advertir y concienciar, en el cual, en el fondo, se percibe un gran sentimiento de culpabilidad hacia el mundo de los adultos que necesitan que los jóvenes vayan cambiando poco a poco algunos principios, erróneos, que ellos han establecido.

"El lector se sentirá como protagonista de muchas historias que lee: desconcertado con lo que tiene ante sus ojos, preocupado por el futuro que hereda y esperanzado con la idea de no cometer los mismos errores que sus padres.[14] "[15]

¿Cómo acercar a los niños los textos narrativos?

El momento de transmisión de los textos narrativos mediante la voz del docente permitirá a los niños disfrutar intensamente de ellos: imaginar los personajes y los escenarios donde se desarrollan las acciones, emocionarse, reír, pensar... participar sensible y activamente en el mundo que abren estas historias.

Es muy importante que el docente otorgue relevancia a esta actividad que tiene enorme valor en sí misma y por sí sola. Asignar un momento especial, crear el clima propicio para que los chicos disfruten de la escucha compartida, ubicados cómodamente con sus compañeros frente al docente, sin interrupciones, son cuidados importantes para garantizar el encuentro gozoso con el mundo que presentan las historias narrativas.

La lectura y la narración

Los textos narrativos pueden ser transmitidos a partir de dos formas antiquísimas y siempre vigentes: la lectura y la narración oral. Es importante que ambas formas de transmisión estén presentes, alternándose a lo largo del año, para permitir a los niños disfrutar de la experiencia que cada una de estas formas de transmisión propicia.

La *narración oral* implica contar, por ejemplo, un cuento, sin más elementos que la voz, los gestos (movimientos del rostro) y los ademanes (movimientos del cuerpo). La narración oral invita a los chicos a poner en juego su imaginación creativa. En momentos como los actuales, en los que hay una sobreexposición a imágenes de todo tipo (sin entrar a juzgar su valor estético) cobra renovada importancia garantizar este espacio en el que los niños tendrán la oportunidad de ejercer con libertad el derecho a imaginar de manera genuinamente personal.

Si el encarar la narración oral implicara para el docente inseguridades o dudas, recomendamos comenzar por la narración de anécdotas que, tal como se explicó, forman parte de los textos narrativos. Todos los adultos tenemos anécdotas para contar que pueden ser de gran agrado para los niños: alguna historia de una mascota que tuvimos o tenemos, una experiencia graciosa de la propia infancia, etc. La seguridad para contar esa historia que ha sido vivida brindará soltura para abocarse a la narración de otros textos.

Por haber nacido en la propia transmisión oral, los textos más aconsejables para narrar son los que hemos mencionado: el cuento folklórico, la leyenda y el mito.

Toda narración se convierte en una recreación del texto elegido. No es necesario memorizar palabra por palabra el texto, sino contarlo sin tergiversarlo, respetando el orden de las secuencias. En algunos

[14] Garralón, Ana, "Literatura con valores", en Revista *La Mancha*, n° 17, 2003, p.7.

[15] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

cuentos folklóricos es importante respetar fielmente determinadas frases que se repiten, ya que las mismas otorgan cierto ritmo y musicalidad al texto.

Recomendamos también tratar de hacer *visibles* a los personajes que intervienen y a sus acciones, intentando darles una voz diferenciada, algún gesto característico y mostrando con ademanes lo que hacen en algún pasaje de la historia. Asimismo es importante incluir onomatopeyas (imitaciones de sonidos) en algunos pasajes de la historia (por ejemplo: imitar el viento que sopla, el croar de una rana, etcétera).

La lectura

El docente de Nivel Inicial será para los niños un modelo lector, por eso todas sus acciones respecto del libro que tenga en sus manos frente a los niños podrán dejar marcas perdurables en sus experiencias: la posición corporal que adopte, su actitud lectora, su concentración, la manera de sostener el libro, el desplazamiento de la mirada, entre otros.

Consideramos importante que el objeto libro sea destacado. Se podrán distinguir en él su título, el nombre del autor y el texto que se leerá, favoreciendo algunas anticipaciones que los niños puedan hacer.

En la cotidianeidad del día y a lo largo del año habrá posibilidades de ofrecer diferentes alternativas de lectura: el docente podrá leer para los niños, con los niños o los niños podrán hacerlo de manera autónoma, poniendo en juego sus lecturas no convencionales.

En las situaciones en las que el docente se disponga a leer un texto narrativo frente al grupo, aconsejamos luego de observar el libro y comentar lo que antes hemos mencionado, dedicarse a la lectura ininterrumpida del texto para propiciar la entrada y la permanencia de los niños en el mundo ficcional que se les ofrece.

No resulta aconsejable leer mostrando alternativamente las ilustraciones que el libro pudiera contener, tanto para no interrumpir el desarrollo de la historia cuanto para permitir a los chicos imaginar creativamente a partir de la escucha.

Si se tratara de un libro-álbum (aquellos en los que hay un particular interjuego entre el texto escrito y la ilustración, que hace imposible prescindir de uno u otro) aconsejamos realizar una lectura con los niños, en pequeños grupos, para que todos puedan escuchar y mirar las imágenes con comodidad, por ejemplo en el rincón de biblioteca.

Al realizar la lectura el docente podrá utilizar muchos de los recursos que mencionamos para la narración de textos, a fin de hacer más vívido el encuentro con la historia: entonaciones con la voz, pausas, voces diferentes para los personajes, algún gesto o ademán con la mano libre de sostener el libro.

La conversación posterior a la escucha de textos narrativos

Abrir un espacio de conversación posterior a la escucha de un texto narrativo propicia en los niños la interpretación de textos "La interpretación es una actividad intelectual muy rica y compleja que el lector ejerce. Es, en principio, una actividad individual que se desarrolla en la interacción con el texto. En el caso del Jardín esto ocurre gracias a la mediación del docente que lee o narra al grupo." [16]

Se trata de favorecer que los chicos puedan expresar las diversas construcciones de sentido que elaboren en su vinculación con los textos literarios y aprendan a comentar lo que pensaron o sintieron, compartiéndolo con sus compañeros y el docente. "Manifestar opiniones o sentimientos, intercambiar ideas, confrontarlas, argumentar, realizar preguntas, son valiosos aprendizajes que apuntan a uno de los propósitos demarcados para esta disciplina: la formación de un lector competente, sensible y crítico".[17]

[16] Zaina, A., "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial", en Malajovich, Ana (comp), *Recorridos didácticos en educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.

[17] Ibídem.

El docente podrá abrir un espacio posterior a la escucha (no necesariamente todas las veces) para que los niños puedan aprender a conversar sobre los efectos que el texto produjo. Lo importante es que vayan adquiriendo seguridad para expresar las emociones que sintieron, hacer preguntas, opinar sobre lo que hicieron los personajes, sobre el final de la historia, de manifestar sus preferencias; a la vez que escuchen las expresiones y las opiniones de sus compañeros y puedan intercambiar ideas.

No se trata de volver a contar la historia, ni de enumerar qué había en ella respondiendo preguntas. La intención es que se genere una conversación en la que participen los que quieran hacerlo y que gradualmente todos vayan ganando confianza para expresarse y compartir ideas. Por ejemplo, es posible preguntar al finalizar un relato: "¿Qué parte les gustó más?; ¿Qué les pareció lo que hizo tal personaje?; ¿Qué sintieron cuando... (algún pasaje importante de la historia)?; ¿Están de acuerdo con...?". Es decir, preguntas para las cuales no hay una única respuesta sino una diversidad que se enriquezca en la interacción con los otros.

La producción de textos narrativos

Cuando los niños hayan frecuentado una cantidad importante de textos narrativos se les podrá proponer la producción de textos propios. Sugerimos la posibilidad de iniciar este tipo de actividades a partir de la sala de 3 años.

A partir de esa frecuentación los niños habrán construido muchos aprendizajes que entrarán en juego al iniciar esta nueva tarea. Los niños habrán aprendido que en esas historias hay algunos seres (niños, animales, etc.) que ellos pueden reconocer, que hacen cosas, que les pasa algo y que todo eso ocurre en algún lugar (una granja, una casa, la luna...). Esto que, en términos más técnicos, podemos llamar: personajes, acciones, acontecimientos-conflictos y escenarios son conceptos que el docente tendrá en cuenta para favorecer el armado de la historia, con intervenciones que ayudarán a los niños a completarlos y relacionarlos. Por ejemplo, si los niños quisieran hacer un cuento sobre un gato, la intervención del docente podrá orientarse a ayudarlos a darle forma de personaje. "Gato" en sí mismo no lo es, es sólo una categoría genérica. Para convertirse en un personaje reconocible tendrá que tener características propias, como tienen los personajes de los muchos cuentos que han oído. Una alternativa sería preguntarles: *"¿Cómo quieren que sea ese gato?"; "¿Cómo quieren que se llame?".* El dar algunas características podrá individualizar a ese gato, haciéndolo reconocible y diferente de los demás. Sugerimos preguntar: "¿Cómo *quieren* que sea?" y no "¿cómo *es*?" para dejar más abiertas las posibilidades a la imaginación. En el mundo imaginario podrá ser, si los chicos lo desean: verde, transparente, periodista, supergato, entre otras posibilidades.

Del mismo modo, ayudará al armado de la historia recordar a los chicos ubicarla en algún lugar. Escenarios diferentes propician la aparición de acciones y acontecimientos particulares: una playa, un bosque, una casa encantada, etcétera.

Pese a que los chicos saben bien que en los cuentos pasa algo, la aparición del acontecimiento o el conflicto es lo que con frecuencia más les cuesta incorporar en la historia. Habitualmente enumeran muchas acciones ("El gato Jeremías fue a la playa, tomó sol, jugó con la arena..."). El docente podrá acercar una frase inconclusa y sugerente que se intercale en ese relato para propiciar la aparición de algún acontecimiento; por ejemplo: "Pero de repente..."; "y justo en ese momento..." que podrían dar una infinidad de alternativas ("lo picó un cangrejo", "encontró un anillo", "vio un barco lleno de perros que se acercaba"...).

Para iniciar la producción de cuentos sugerimos brindar a los chicos algunas propuestas que desde un tinte lúdico los ayuden a entrar en la producción. Si el docente toma en cuenta los componentes que hemos enumerado, podrá idear diferentes alternativas. Mencionamos dos a modo de ejemplo:

- combinar posibles personajes con escenarios: llevar imágenes recortadas en tarjetas y combinarlas al azar, como puede ser una araña, un nene, una flor, un caballo, y como escenarios, una plaza, un iglú, un castillo, un paisaje de montaña, entre otros;

- llevar siluetas de elementos que puedan resultar pertenencias de un posible personaje, para que los niños elijan los elementos y determinen a qué personajes podrían corresponder y luego dibujarlo a partir de ellas: por ejemplo un sombrero de payaso, de bruja, una corona de rey, una galera de mago, corbatas, moños, un bastón, una varita, una cartera, un paquete de regalo, un paraguas, una bolsa de compras, botas, zapatos de taco, etc. Los niños podrán elegir combinaciones más o menos convencionales (un mago con su varita; una bruja con moño y bolsa de hacer las compras), cada una con diferentes posibilidades y alternativas.

Una vez planteado el punto de partida, son muy importantes las intervenciones del docente para ayudar a estructurar el relato. Podrá formular preguntas, como las que hemos mencionado, para profundizar algún aspecto que crea pertinente (como la caracterización de los personajes o una breve descripción del escenario). Su intervención estará orientada a favorecer la participación de los niños, ayudarlos a conciliar ideas o elegir entre todos, alentar a los más tímidos a expresarse, hacer que los más locuaces escuchen las ideas de sus compañeros, etc. No hay una sola manera de llevar a cabo esta actividad. Implica mucho compromiso y creatividad del docente para garantizar que los chicos se expresen, sin imponer ni direccionalizar las ideas que surjan, a la vez que se sostiene el producto que se va gestando entre todos.

Una manera de favorecer este proceso es trabajar con un pequeño grupo, por ejemplo en el rincón de biblioteca. Un grupo conformado por cuatro o cinco chicos facilita la escucha compartida y la participación de cada uno, a la vez que permite una mejor y más atenta coordinación del docente.

Como señalamos, el objetivo no es generar escritores de cuentos, sino garantizar un espacio intenso para la expresión y la creatividad de los niños. Por eso mismo, los productos a los que se llegue podrán tener mayor o menor grado de resolución. Es conveniente detener la actividad cuando decaiga el interés de los niños, cuando no se logre avanzar en el armado de la historia por diversas razones. Se podrá continuar elaborando el texto en otro momento, dado que el docente llevará registro escrito de aquello que los chicos le van diciendo. Retomar la escritura permite revisar, corregir, agregar, etc. buscando que el texto quede más a gusto de todos.

Los niños más grandes podrán iniciarse en la producción de textos buscando adecuarse a un propósito y a un género. Por ejemplo, intentar elaborar un cuento que dé risa o miedo, eligiendo los personajes, los escenarios, las palabras y frases, etc. que puedan lograrlo.

¿Cómo acercar a los niños a los textos poéticos?

El género poético incluye una variada cantidad de textos que el docente podrá seleccionar para acompañar en sus diversas etapas todo el tránsito del niño en el Nivel Inicial.

Todo poema se cumple a expensas del poeta.

> *Mediodía futuro, árbol inmenso de follaje invisible. En las plazas cantan los hombres y las mujeres el canto solar, surtidor de transparencias. Me cubre la marejada amarilla: nada mío ha de hablar por mi boca.*
>
> *Cuando la Historia duerme, habla en sueños: en la frente del pueblo dormido el poema es una constelación de sangre.*
>
> *Cuando la Historia despierta, la imagen se hace acto, acontece el poema: la poesía entra en acción".*
>
> Octavio Paz

La poesía no tiene restricción de edades. Contamos con un amplio abanico de posibilidades: poesías folklóricas y de autoría conocida, poemas escritos especialmente para niños y otros pensados para adultos pero que los pequeños pueden disfrutar plenamente, rimas y métricas variadas, poemas que cuentan pequeñas historias, que describen objetos o personajes, que plantean enigmas, que provocan

la risa. La calidad literaria, de la mano con la variedad de formas poéticas, son el reaseguro de una formación lectora completa.

De este modo, podemos pensar en escuchar poemas que provienen de la tradición oral, lo cual vincula a los niños con el encanto que las ha hecho perdurables a través del tiempo, a la vez que los conecta con la memoria de nuestra identidad cultural.

Los poemas de autor permiten a los niños conocer diferentes estilos de escritura, temáticas particulares que algunos escritores desarrollan más que otros (como el humor o el disparate de María Elena Walsh, por ejemplo). Es importante siempre enunciar a los chicos el nombre del autor del poema. Esto permite identificarlos, observar similitudes, continuidades y diferencias, expresar preferencias, lo que contribuye a su formación como lectores.

Recordemos que, además de la obra de los escritores que se han dedicado a escribir poesías pensando en los niños, es posible seleccionar poemas de grandes autores que no escribieron con esta intención, tal es el caso de Rafael Alberti, Federico García Lorca, Antonio Machado y Pablo Neruda.

La diversidad de estructuras métricas y clases de versos puede apreciarse a simple vista. Esas siluetas que los poemas muestran (más extensos o más breves, con versos más largos o más cortos, divididos con agrupamientos de versos diferentes) implican ritmos heterogéneos en la musicalidad de cada poema. El docente podrá atender a esta característica para ofertar variedad a sus alumnos.

Los poemas tienen además maneras diferentes de estructurar significados. Podemos pensar, a grandes rasgos, en cuatro tipos diferentes. Hay poemas que cuentan una historia, casi como un cuento en verso, otros se centran en la descripción de lugares, objetos, seres; otros ponen en primer plano la expresión de sentimientos y en otros predomina el juego de sonoridades de las palabras que lo integran. En el mismo sentido dirección, es importante que el docente acerque a los niños poemas de diferentes tipos para que conozcan y disfruten de estas variedades.

Además de todos los tipos de poemas mencionados es preciso recordar a aquellos que acompañan alguna actividad lúdica, como las rondas y los juegos (La Marinerita, La paloma blanca, El Mantantirulirulá, etc.) que es importante recordar y enseñar junto con las acciones específicas que invitan a realizar. De igual modo, existen muchos que buscan lograr un efecto específico: además de las canciones de cuna ya mencionadas, rimas para consolar al que se ha golpeado (Como el *Sana, sana*), rimas de sorteo, para jugar a las escondidas, trabalenguas, adivinanzas, poesías humorísticas y disparatadas (que buscan provocar la sonrisa o la risa del niño).

Reiteramos, entonces, que resulta de fundamental importancia que el docente recuerde estas variedades para ofrecerlas a los chicos y favorecer de este modo el disfrute y la apreciación del mundo poético.

Momentos y maneras de transmitir poemas

En las salas de los niños mayores es posible, al igual que hemos señalado respecto de los textos narrativos, proponer un momento y un clima especial para leer o decir un poema. El docente podrá, entonces, crear cierta expectativa, reunir al grupo para favorecer el disfrute y la apreciación del texto poético.

La lectura de un poema demanda apenas unos segundos. Por esa razón en ocasiones se desiste de convocar al grupo para una actividad tan breve. Recordemos, sin embargo, que en esa brevedad se produce mucha intensidad: mediante la escucha los chicos reinauguran su vínculo con la palabra estética, imaginan, se emocionan, ríen, disfrutan a pleno de las múltiples sugerencias que el texto poético brinda.

Para favorecer la implementación de ese encuentro, sugerimos abrir un *sector* de poesías: una caja colorida, incluso algún elemento real o figurativo (una valija o una galera, por ejemplo) de donde se saquen día a día los textos poéticos que habrán de leerse. Los mismos podrán estar transcriptos en recortes de cartulina (si se han tomado de diferentes libros o se han recuperado de la tradición oral). También puede colocarse en la caja o soporte elegido el libro en donde está el poema que se quiere leer. La intención es *ritualizar* de algún modo la presencia de la poesía en la sala. Destinar un mo-

mento cada día para disfrutarla. Tener el material preparado facilita la propuesta al docente y genera expectación en los chicos, que esperarán con entusiasmo qué poema aparecerá cada vez. Los poemas transcriptos en recortes de cartulina podrán colocarse a la vista de los chicos en algún espacio que se elija y podrán ser fuente de otras propuestas: elegir el que más les gustó de esa semana, seleccionar alguno para aprenderlo, armar una antología con los poemas favoritos, etcétera.

Es muy importante que el docente lea la poesía de manera expresiva, tratando de recuperar el *tono* del poema (si es humorístico, si se centra en algún sentimiento, por ejemplo), dando relevancia a su ritmo y sonoridad. Recordemos también que hay muchos poemas que por sus propias características se prestan a ser convocados en diferentes momentos de la jornada: proponer una adivinanza antes de salir al patio, decir una rima de sorteo para elegir a un niño para alguna tarea, hacer una ronda o jugar al "Martín Pescador" en el patio, entre otros.

Consideramos esencial la actitud que adopte el docente: su entusiasmo, sus ganas de *saborear* las palabras, su sensibilidad, serán fundamentales para propiciar una relación gozosa entre los niños y los textos poéticos. Para favorecer la apreciación de texto poético el docente podrá, en ciertas ocasiones, hacer observables algunas de las experiencias que el texto oído les produjo. Según de cuál se trate, por ejemplo: comentar emociones o sensaciones que el texto produjo, qué imaginaron ante una descripción, qué los hizo reír, por qué tal o cual poema resulta tan *pegadizo*, o da ganas de moverse, etcétera.

Los niños podrán disfrutar también de la experiencia de apropiarse de algunos de los textos poéticos memorizándolos. Aclaramos que esto nunca deberá ser una imposición del docente, sino que surgirá del interés de los propios chicos o como una invitación que el docente haga para atesorar algún texto que les haya gustado. Sugerimos que el docente lea o diga la poesía reiteradas veces, siempre en su totalidad, esperando que los chicos vayan sumando sus voces a la del docente. Facilitará el proceso que el poema sea breve. El aprendizaje del poema podrá hacerse en un solo día o en días sucesivos, preservando siempre que hacerlo resulte placentero, se centre en el interés de los chicos y concluya cuando este decaiga.

Otras actividades se podrán hacer con los poemas ya aprendidos. Por ejemplo, explorar sus ritmos diciéndolos de diferentes maneras o acompañar alguno de ellos con movimientos que el poema les sugiera.

La exploración poética de los niños

Sin pretender realizar poemas con los niños (lo cual implica, en general, un complejo proceso de condensación semántica, ajustes métricos, búsqueda de ritmo y rima, etc., lejanos a las posibilidades de sus edades) podemos alentar múltiples exploraciones en el campo de la poesía.

Es cierto, como bien señalara María Elena Walsh, que los niños "parecen más libres y dispuestos a aceptar y asimilar un sentimiento poético de la vida" y se encuentran en un momento óptimo para explorar a pleno las palabras en su materialidad sonora y en sus posibilidades expresivas.

De este modo consideramos de gran riqueza propiciar la exploración de las sonoridades y las connotaciones de las palabras: decir y, tal vez, juntar las palabras que nos parecen más *ruidosas* o más suaves, las que *acarician* o *pinchan*, expresar sabores, olores o colores que cada uno asocia a ellas; decir las que nos dan risa, o nos ponen tristes, o no entendemos, las muy raras, muy largas, muy cortas, etc. La intención es detenerse en la materialidad de las palabras y manifestar sensaciones e imágenes asociadas a ellas, como ejercicio liberador, sugerente y enriquecedor de las posibilidades expresivas.

Se puede proponer elaborar rimas sencillas buscando la asociación con palabras que "terminen parecido". En ocasiones, ayuda basarse en algún poema con rima marcada y repetitiva para extenderlo. Por ejemplo, con el tradicional:

"Arriba y abajo

Por los callejones

Pasa una ratita

Con veinte ratones

Unos sin colita

Y otros muy colones…"

Se puede intentar completar la enumeración de características de los ratones utilizando como base esa misma rima.

Otra posibilidad es trabajar en la producción de adivinanzas. Para ello se podrá elegir algún elemento, observarlo con atención y seleccionar algunas características importantes. Se intentará decirlas en forma de poema, como lo hacen las pistas de las adivinanzas en general.

Se puede intentar producir poemas ubicando el acento en contar una historia, describir algo, expresar sentimientos o jugar con las palabras. La frecuentación de este tipo de poemas hará posible incursionar en la realización de otros semejantes y siempre resulta de gran ayuda partir de alguno conocido que se pueda extender. Por ejemplo, con "Cucú- cucú, cantaba la rana" estaríamos trabajando aspectos descriptivos al agregar a otros *paseantes* en el poema. Gradualmente, la confianza en las sucesivas exploraciones favorecerá la ideación de textos más originales.

Aclaramos que no se trata de lograr un poema ajustado en todas sus características, lo cual es sumamente complejo como ya hemos aclarado, sino de abrir un espacio de prueba, de exploración lúdica y expresiva.

Libros, lectores y bibliotecas en el Nivel Inicial

Libros de literatura para niños

"Los Jardines de Infantes, en las secciones de 3 a 5 años, intentan ofrecer hoy bibliotecas de sala con buen material, libros con historias movilizadoras, humorísticas, o emotivas y tiernas". Aun temas que pueden parecer difíciles pueden integrar las temáticas de los libros para niños si tienen un tratamiento adecuado a la edad.

"La Biblioteca de la sala debe ser un lugar dinámico",[18] y su frecuentación no debe quedar librada a la improvisación. La Biblioteca cobra prestigio cuando el docente ha planificado lo que hará con los niños en ese espacio de la sala. Su función en este caso es la observación y la participación en la lectura. Los niños aprenden con su maestra a tomar los libros con cuidado, a hojear las páginas, a no dañarlas con movimientos apresurados.

"La Biblioteca realmente dinámica debe estar siempre asociada a la lectura, la narración o a la exploración por parte de los niños. Es decir, las actividades relacionadas con la literatura deben tener un lugar asignado, un espacio definido dentro de la sala",[19] por humilde que sea. En situaciones en los que el espacio y el mobiliario no sean los más convenientes, el equipo directivo y los docentes procurarán crear un ámbito propicio para la concentración y la escucha comprensiva de los textos leídos o narrados.

Biblioteca para las familias

Las familias de los niños que asisten al Jardín no deben quedar fuera de esta tarea de fortalecimiento de la lectura de literatura. "Para convocar la participación de las familias podemos tener en cuenta algunos recursos:

[18] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[19] Ibídem.

- Comunicarles el nombre del libro y el autor que están leyendo sus hijos e invitarlos a investigar, obtener nueva información, o tal vez más libros de ese autor".[20]
- Formar el Club de Lectores, integrado por miembros de las familias -abuela, madre, padre, tías, hermanos, etc.-y darles como tarea la creación de una Biblioteca Circulante de obras literarias para adultos. Novelas, libros de cuentos, poemarios, obras de teatro. La inclusión de las familias como lectores potenciales jerarquiza el rol educador de la escuela y amplía su acción hacia la comunidad a la que pertenecen los niños.
- "Organizar eventos relacionados con la lectura en la que puedan reunirse integrantes de la familia de los niños, en la escuela. En estas acciones se pueden invitar autores, ilustradores, narradores. También puede ser sencillamente un encuentro para escuchar la lectura de textos literarios seleccionados por los docentes"[21].
- Armar una cartelera en la que se incluyan recomendaciones de libros para adultos, incorporando en cada caso fragmentos del libro recomendado y las razones de su recomendación.

La escuela debe ser un espacio de estímulo que abra caminos de crecimiento cultural en los hogares de los alumnos. La construcción de la ciudadanía está asociada con la creación y puesta en marcha de lazos solidarios: la lectura es uno de los más poderosos.

Biblioteca literaria para los docentes

La formación lectora del docente es la llave de su tarea como formador de lectores y productores de textos. Si el maestro no asigna a la lectura un valor importante en su propia vida, este desinterés se reflejará en su accionar cotidiano a la hora de ofrecer libros. El *síntoma* del maestro "no-lector" se expresa en las bibliotecas con materiales editados hace mucho tiempo, deslucidos, viejos, rotos, o simplemente poco interesantes. El maestro lector de literatura no soporta los malos libros, necesita ver buenos libros, porque esa es también su necesidad y no solamente la de los niños.

En la institución es posible gestar espacios de lectura entre los maestros e impulsar la circulación de libros que puedan interesarles. Las paredes de la sala de maestros pueden tener fragmentos de obras literarias, como incitación al conocimiento de la obra íntegra. Las Jornadas de Reflexión pueden establecer un tiempo para compartir un cuento, un poema, alguna información sobre certámenes literarios, visitas de autores a nuestro país y temas de actualidad literaria que aparecen en los diarios.

Con el tiempo surgirá la necesidad de un estante, con libros especialmente elegidos para el personal de la institución, con sistema de préstamo. Ese es el objetivo: la literatura debe ocupar un lugar en la vida del maestro.

Actividades con la literatura

Ordenar la biblioteca de la sala con ayuda del docente

"Los libros se agruparán con criterios acordados previamente: colecciones; autores; géneros literarios. Los niños deben participar en la tarea de clasificación como actividad que propicia la reflexión sobre los géneros literarios y los diferentes formatos discursivos presentes en los textos.

"A partir de los tres años, los niños pueden diferenciar y luego asociar los libros por elementos comunes: el diseño de tapa que indica la pertenencia a una colección determinada; el diseño interior, que indica si es cuento o poesía; elementos que resulten útiles para descartar como literario un libro y apartarlo con otros que posean características similares. Por ejemplo, libros con información sobre especies de animales".[22]

[20] Ibídem.

[21] Ibídem.

[22] Ibídem.

Investigar la biografía de un autor y conocer su obra a través de la exploración de los libros de su autoría

"El docente podrá elegir un escritor, investiga su biografía y lee la obra que ha publicado. Esta etapa del proyecto exige al docente la puesta en práctica de los criterios de selección de material ya explicitados con anterioridad, ya que deberá escoger de la totalidad de la obra, aquellos libros que considere más adecuados para los niños y niñas de su sala".[23] Así podrá seleccionar libros que posean textos correspondientes a diferentes géneros. Algunos autores ofrecen esta posibilidad: María Elena Walsh, Javier Villafañe, Elsa Bornemann, y Laura Devetach, entre otros.

Se recomienda leer las obras de cada género en forma ordenada. Se puede comenzar por textos narrativos y luego continuar con textos poéticos. Además es pertinente orientar con preguntas la observación de los niños acerca de los formatos diferentes en cada caso.

Relacionar las historias en las que interviene el mismo personaje

En la literatura infantil argentina es posible encontrar personajes que ya funcionan como verdaderos clásicos, tales como la tía Sidonia, de Laura Devetach, Manuelita, de María Elena Walsh y el sapo cuentero de Gustavo Roldán. La presencia del mismo personaje en diferentes secuencias narrativas, permite observar similitudes y diferencias a través de cada narración que lo presente como protagonista. Por ejemplo en las Colecciones *Los libros de Anita* y *Colección Federico* de Graciela Montes; *Serie Lola* de Canela; *Tomasito* de Graciela Cabal.

Se puede comenzar con la presentación de la autora, Graciela Cabal y uno de sus personajes más difundidos en el Nivel Inicial: Tomasito. La lectura de los libros seguirá el curso temporal de su historia: su nacimiento, el primer cumpleaños, el nacimiento de su hermanita, el jardín de infantes, sus vacaciones en el mar con sus padres y su abuela.

Al concluir cada cuento el docente orientará con sus preguntas las intervenciones de los niños, produciendo un intercambio acerca del personaje, su familia, sus alegrías y tristezas. En todos los libros aparece una mirada crítica hacia el adulto y sus contradicciones. De modo que este recorrido contribuye a la formación del pensamiento autónomo y crítico. Las observaciones de los niños, tal como ellos naturalmente las puedan producir, se integrará como producción textual de la sala.

Entrevista a un autor

"El contacto con un escritor en forma personal o a través de una carta, posibilita a los niños un acercamiento más vital, más humanizado, con el artista La comunicación con un escritor se obtiene a través de la editorial que lo ha editado. Antes de proponerlo a los niños, el docente debe asesorarse adecuadamente para llegar en primera instancia a un acuerdo con el autor. [...] Una vez establecida la comunicación se puede diseñar la entrevista. [Habrá que evitar las preguntas referidas a la vida personal del escritor, ya que la entrevista está dirigida a una situación de aprendizaje de la literatura].

"Las preguntas se podrán realizar personalmente, si es posible garantizar que el escritor o escritora acepte ir de visita a la escuela. Y también se puede realizar a través de la comunicación virtual enviando las preguntas y esperando la respuesta con ayuda de la computadora. Otro recurso es el correo común. El mecanismo que se utilice será el previamente acordado".[24]

[23] Ibídem.

[24] Ibídem..

Evaluación

La formación del lector de literatura en la primera infancia es un proceso que se trama con el juego, con el territorio onírico, con las fantasías, con la conquista de la libertad interior. Un cuento, un poema, permiten al lector pactos *misteriosos* con su propia interioridad. Cada niño establece un diálogo íntimo y personal con el texto literario, como ocurre con los adultos: cada lector encuentra algo diferente en aquello que lee, de igual forma que sucede con la mirada sobre un cuadro o una escultura.

Esa es justamente la condición del objeto artístico: su densidad semántica que impide dos lecturas iguales. La apropiación del texto literario es diferente en cada niño de una sala, y el registro, si se realiza con respeto por la palabra y el pensamiento de cada uno, mostrará una infinita gama de interpretaciones.

La evaluación que habrá de realizarse tomará en cuenta los propósitos de la inclusión de la literatura en Nivel Inicial y los contenidos que se enseñen para llegar gradualmente a ellos. Es muy importante que el docente pueda desplegar una mirada sensible para poder apreciar los aprendizajes de los niños, que podrán manifestarse en palabras pero también muchas veces en actitudes no tan notorias, como la emoción o el asombro al escuchar un relato.

Evaluar en este campo no es tarea sencilla pero puede, desde esta propuesta, convertirse en una actividad de gran enriquecimiento para el propio docente. Su escucha interesada en las expresiones y los comentarios de los niños, su mirada atenta para apreciar las manifestaciones y los comportamientos del grupo en particular y también de cada individualidad, precisan de una actitud siempre alerta que ponga en juego, a la vez, su agudeza y su sensibilidad. En ese sentido puede plantearse como una práctica que requiere ejercicio y continuidad, aportando una dimensión más amplia y profunda al proceso de evaluación.

Los aspectos a evaluar son los siguientes.

- Las actitudes que asumen al escuchar narrar o leer textos narrativos, poemas.
- Los comentarios que realizan acerca de lo escuchado (emociones, opiniones, fragmentos favoritos, etcétera).
- La construcción de significados sobre los textos que se escucharon (accionar de los personajes, desenlace de la historia, etcétera).
- El intercambio de ideas y opiniones.
- La narración de cuentos o relatos.
- La participación en la producción de cuentos y poemas incorporando algunas características del género y algunos recursos del lenguaje literario (fórmulas de comienzo y cierre, reiteraciones de palabras o frases para crear ritmo, utilización de juegos de palabras por efectos sonoros, etcétera).
- La búsqueda de coherencia en el desarrollo de un relato (en relación con el accionar de los personajes, a los escenarios ideados o a los acontecimientos) y formas de cohesión que mejoren el resultado de la producción (evitando repeticiones innecesarias, sobreabundancia de conectores, etcétera).
- La elección de libros de acuerdo con los propios gustos e intereses (teniendo en cuenta al autor, las ilustraciones, el título, la tapa y la colección para elegir un libro).
- La anticipación y la construcción de sentido tomando en cuenta diferentes indicadores (formato, portador, ilustraciones, colección del que forma parte, etcétera).

Bibliografía

Bajtin, Mijail, *Estética de la creación verbal*. Méjico, Siglo XXI, 1981.
Barkes, Ronald y Escarpit, Robert, *El deseo de leer*. Península, Barcelona, 1975.
Benjamin, Walter, *Escritos. La literatura infantil, los niños y los jóvenes*. Buenos Aires, Nueva Visión, 1989.
Bettelheim, Bruno, *Psicoanálisis de los cuentos de hadas*. Barcelona, Crítica, 1975.
Blanco, Lidia, *Literatura Infantil.-Ensayos críticos*. Buenos Aires, Colihue,1992.
— — —, *Leer con placer en la Primera Infancia*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2006.
Bornemann, Elsa, *Antología del cuento infantil*. Buenos Aires, Latina, 1976.
— — —, *Poesía infantil*. Buenos Aires, Latina, 1976.
Bortolussi, Marisa. *Análisis teórico del cuento infantil*. Madrid, Alhambra, 1988.
Cabal, Graciela. *Mujercitas...¿eran las de antes?* Buenos Aires, Sudamericana,1998.
Carli, Sandra, *La cuestión de la infancia*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
Castillo; Piera; López, *Temas Transversales*. Buenos Aires, Edicial, 1997.
Castronovo, Adela y Martignoni, Alicia, *Caminos hacia el libro*. Buenos Aires, Colihue, 1994.
Cervera, Juan, *La literatura infantil en la educación general básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.
Colasanti, Marina, *Fragatas para tierras lejanas*. Buenos Aires, Norma, 2006.
Devetach Laura, *La construcción del camino del lector. Cuadernos de Iberoamérica. Escuelas que hacen Escuela*. Buenos Aires, OEI, 2003.
— — —, *Oficio de palabrera*. Buenos Aires, Colihue,1994.
DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.
Díaz Ronner, María Adelia, *Cara y cruz de la literatura infantil*. Buenos Aires, Quirquincho, 1988.
Dolto, François, *La causa de los niños*. Barcelona, Paidós, 1996.
Ferreiro, Emilia, *Cultura Escrita y Educación*. México, Fondo de Cultura Económica,1998.
Ferreiro, Emilia, *La formación del lector*. Texto presentado en la *Feria Internacional del Libro*. Guadalajara, noviembre de 1990.
Hazard, Paul, *Los hombres, los niños y los libros*. Barcelona, Juventud, 1968.
Held, Jacqueline, *Los niños y la literatura fantástica*. Buenos Aires, Paidós, 1981.
Inostroza de Celis, Gloria y Jolibert, Jossette, *Aprender a formar niños productores de textos*. Chile, Dolmen, 1995.
Jakobson, Roman, "Lingüística y poética", en *Ensayos de Lingüística General*. Buenos Aires, Planeta, 1985.
Jolibert, Jossette, *Formar niños lectores de textos*. Chile, Dolmen, 1996.
Jolibert, Jossette y otros. *El poder de leer*. Barcelona, Gedisa, l984.
Lluch, Gemma, *Cómo analizamos relatos infantiles y juveniles*. Buenos Aires, Norma, 2006.
Machado, Ana María y Montes, Graciela, *Literatura Infantil. Creación, censura y resistencia*. Buenos Aires, Sudamericana, 2002.
Machado, Ana María, *Buenas palabras, malas palabras*. Buenos Aires, Sudamericana, 1998.
— — —, *Clásicos, niños y jóvenes*. Buenos Aires, Norma, 2006.
Montes, Graciela, *El corral de la infancia*. Buenos Aires, Quirquincho, 1990.
— — —, *La frontera indómita* México. Fondo de Cultura Económica.1999.
— — —, *Una nuez que es y no es*. Buenos Aires, ALIJA, 1994.
Moret, Zulema, *Palabra, juego y creatividad*. Buenos Aires, PAC, 1985.
Ortiz, B. y Zaina, Alicia, *Literatura en acción. Criterios y estrategias*. Buenos Aires, Actilibro, 1998.
Pastoriza de Etchebarne, Dora, *El Arte de narrar - un oficio olvidado*. Buenos Aires, Guadalupe, 1972.
— — —, *El cuento en la literatura infantil*. Buenos Aires, Kapelusz, 1984.
Patte, Genevieve, *¡Déjenlos leer!* México, Fondo de Cultura Económica, 2002.
Pelegrín, Ana, *La aventura de oír. Cuentos y leyendas de la tradición oral* [Vol. 2]. Madrid, Cincel, 1982.
Pellizzari, Graciela, *Primeras palabras*. Buenos Aires, Nazhira, 2008.
Perriconi, Graciela y otros, *El libro infantil. Cuatro propuestas críticas*. Buenos Aires, El Ateneo, 1986.
Perriconi,G., y Wischñevsky,A., *La poesía infantil*. Buenos Aires, El Ateneo, 1984.

Petit, Michèle, *Nuevos acercamientos a los jóvenes y la lectura*. México, Fondo de Cultura Económica,1999.
Pisanty, Valentina, *Cómo se lee un cuento popular*. Barcelona, Paidós, 1995.
Sandroni, Laura (comp.), *El niño y el libro*. Bogotá, Kapelusz-Colombiana, 1983.
— — —, *El niño y el libro*. Bogotá, Kapelusz-Colombiana, 1984.
Savater, Fernando, *La infancia recuperada*. Madrid, Taurus, 1976.
Soriano, Marc, *Literatura para niños y jóvenes* Buenos Aires, Colihue,1995.
— — —, *La literatura para niños y jóvenes. Guía de exploración de sus grandes temas*. Buenos Aires, Colihue, 1995.
Vygotsky, Lev, *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires, La Pleyade, 1987.
Wischñevsky; Zaina; Pastorino, *¿A qué juegan las palabras?* Buenos Aires, Magisterio del Río de la Plata, 1994.
Zaina, Alicia, "Por una didáctica de la literatura en el nivel inicial. Reflexiones, interrogantes y propuestas" en Malajovich, Ana, *Recorridos didácticos en el nivel inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2000.
— — —, *Arte desde la cuna 4 a 6*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
— — —, *Arte desde la cuna*. Buenos Aires, Nazhira, 2004.

Teatro

El teatro en la Educación Inicial

El *teatro* como manifestación artística implica una síntesis de disciplinas que se evidencia en la representación, en el hecho teatral. Esta representación es posible gracias a la labor de un conjunto de profesionales: actores, director, escritores, escenógrafos, vestuaristas, músicos, etc. Cuando nos referimos al teatro en relación con la Educación Inicial, hablamos de un espectáculo pensado, escrito y preparado por adultos para los niños. Los niños son *espectadores* y los adultos son los encargados de representar la obra y, en el caso del docente, seleccionarla para ellos.

A la institución escolar le compete el compromiso de promover el acercamiento de los niños a distintas expresiones culturales y artísticas, entre ellas el teatro. El mismo "permite a los niños espectadores movilizar una rica gama de experiencias de aprendizaje: propicia procesos de identificación que llevan a compartir diferentes emociones y avatares que viven los personajes; sugiere muchas realidades que favorecen el desarrollo de la imaginación y la creatividad, estableciendo, a la vez, una distancia que impide que los chicos queden adheridos a ellos confundiendo sus deseos y tem*ores*".[1]

El *juego teatral* es el juego en el cual el niño simula roles y/o situaciones ficcionales. A través del mismo, el niño se expresa y se comunica, explora, despliega su interioridad de manera creativa, desarrollando su personalidad, canalizando emociones, sentimientos y necesidades; resolviendo conflictos. Este proceso de producción posibilita experimentar, improvisar, expresar ideas, explorar, repetir, adecuándose a distintas situaciones y desafíos. Implica un proceso de búsqueda, de realización y de interpretación que compromete la sensibilidad, la percepción, el desarrollo intelectual y creativo de los niños.

La intervención de los adultos, y de manera especial del docente, resulta de gran importancia para promover y desarrollar este tipo de juego, de esencial significatividad para el desarrollo integral del niño.

Propósitos

- Ofrecer variadas oportunidades para que los niños puedan acceder a obras teatrales seleccionadas especialmente para disfrutar de ellas, comenzar a apreciar los elementos del lenguaje teatral e iniciarse como espectadores críticos.
- Diseñar situaciones de enseñanza que aproximen a los niños al lenguaje teatral para enriquecer sus posibilidades expresivas, imaginativas y creativas.
- "Ofrecer situaciones que promuevan la exploración, la imaginación, el conocimiento y la experimentación a través de la construcción y el manejo de los títeres, propiciando un contacto fluido con ellos en diversas escenas.
- "Promover acciones en las cuales los títeres sean mediadores de la comunicación oral, gestual, corporal entre los niños y con los adultos".[2]

[1] Zaina, Alicia, *El teatro en el nivel inicial*. Mimeo, 2000.

[2] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Contenidos

- Presenciar obras de teatro.
- Opinar acerca de obras de teatro en las cuales han participado como espectadores.
- Representar diferentes roles utilizando distintos recursos expresivo-dramáticos.
- Estructurar pequeñas secuencias en sus dramatizaciones.
- Colaborar con el armado de un espacio escénico.
- Interactuar en diálogos que permiten desarrollar una trama.
- Representar escenas inventadas a través de los títeres, utilizando algunos recursos básicos de la estructura dramática.
- Crear títeres sencillos.

Orientaciones didácticas

¿Cómo elegir una obra teatral para los niños?

En relación con el primer propósito enunciado, es esencial que los niños de Nivel Inicial, a partir de los dos años aproximadamente, tengan oportunidades de presenciar representaciones de calidad. El docente deberá seleccionar de manera crítica las obras de teatro para decidir a cuáles acudirán los niños.

En la calidad de la obra intervienen todos los aspectos que la integran: texto, actuación, escenografía, iluminación, empleo de la música, vestuario, etc. Será importante que considere que en la representación deberá predominar la *acción* sobre lo discursivo, manteniendo la atención de los niños con un *buen manejo del clima* de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso con momentos de distensión y calma.

El *texto* representado debe ser comprensible, los parlamentos preferentemente cortos, con lenguaje simple pero no carente de sugerencia y belleza. La presencia de juegos verbales o repetición de palabras y frases podrán ser importantes, ya que dan ritmo a los textos y ayudan a los niños a acompañar mejor la trama de la obra.

La *trama* deberá ser comprensible, centrada en un conflicto claro que implique diferentes acciones de los personajes. Su desarrollo debe darse en secuencias sencillas, breves y comprensibles en sí mismas. Es importante que haya equilibrio entre el suspenso y la tensión, suscitando diversas emociones, pero sin caer en el excesivo temor o en la excitación.

Será importante que los *protagonistas* resulten fácilmente reconocibles y que los niños puedan identificarse o aliarse con ellos. Los personajes restantes deberán actuar de manera comprensible, según sus características y en relación con el conflicto que estructure la obra. Este conflicto deberá estar claramente planteado para que los niños puedan seguir su desarrollo y las acciones de los personajes. Las *actuaciones* deben demostrar calidad y profesionalismo en todos los aspectos, cuidando que sean expresivas pero sin exageraciones.

Los *temas* y su tratamiento podrán ser elegidos en función de la edad del grupo que asistirá a la obra: más ligados a lo conocido y lo cotidiano para los más chicos, situaciones humorísticas, maravillosas o de aventuras para los más grandes. Resulta necesario que aparezcan sentimientos familiares y significativos para los niños, semejantes a los suyos o que los ayuden a comprenderlos: miedo, celos, egoísmo, valentía, generosidad, etc., sin caer en sentimentalismos. El final será feliz y/o justo, derivado en forma coherente de lo ocurrido en la obra.

Otro aspecto a tener presente consiste en que la *escenografía* sea sencilla, pero sugerente, con armonía y buen gusto en la elección de formas y colores. El vestuario y el maquillaje de los actores, deberá mantener estos parámetros y lograr una caracterización adecuada de los personajes.

La presencia de la *música* es de gran importancia en el teatro para niños. Podemos decir que, en esencia, las obras más atractivas para ellos son las que se denominan comedias musicales: "entre todas las posibilidades que el género brinda, lo más apropiado es el estilo de Comedia o Comedia Musical, construida y armada con los elementos técnicos de sonorización necesarios, para que los impactos auditivos tengan su efecto; pero alejándose de lo puramente televisivo o del sello de lo comercial que se imponga 'de moda'... que movilicen al niño, desde lo esencialmente artístico, respetándolo como espectador y persona en crecimiento".[3] La *duración* deberá ser adecuada al período de atención probable del grupo. Para los niños de dos y tres años aproximadamente 15 o 20 minutos, para los de cuatro y cinco años, aproximadamente 40 minutos.

Las diferentes realidades de los múltiples distritos de la provincia de Buenos Aires no siempre permiten acceder a una obra teatral realizada por profesionales. Por esa razón, sugerimos que, en los casos en que esto resulte imposible, se busquen otras alternativas para garantizar el contacto de los niños con una representación teatral.

> "Una representación teatral implica una tarea mancomunada en la que pueden intervenir muchos participantes desde diferentes roles. Siempre es factible reunirse con otros colegas de la institución, convocar a los padres de los alumnos y otros miembros de la comunidad para desarrollarla. Poniendo en juego su propio ingenio y creatividad, asesorándose, sumando las ganas de hacerlo lo mejor posible y una preparación cuidada de los elementos y la actuación, la carga de afecto que el docente puede dar a esa producción pensada para sus alumnos, pueden redundar en un trabajo que, sin ser profesional, resulte interesante y enriquecedor para todos."[4]

En modo alguno avalamos la posibilidad de realizar representaciones colocando a los niños en el lugar de *actores*. Recordemos que esto atenta contra las posibilidades y los intereses de estas edades y puede generar situaciones injustas y a menudo humillantes. El auténtico lugar que merecen los niños es el de *espectadores* que disfrutan de la producción teatral hecha y seleccionada por adultos para ellos.

Hacia la formación del espectador crítico

El presenciar una obra de teatro tiene valor por sí mismo, ya que suscita en los niños una intensa gama de procesos internos que se desencadenan durante ese lapso. Es importante que el docente brinde algunas informaciones e indicaciones para favorecerlo: anticipar que las luces se apagarán o que hay que permanecer sentados, por ejemplo, pueden evitar inquietudes innecesarias y ayudan al niño a asumir su rol de espectador teatral.

Luego de presenciar la obra el docente podrá invitar a los chicos a participar en una conversación en la que puedan expresar sus interpretaciones personales, opiniones, realizar preguntas, intercambiando ideas con sus pares y el docente. El docente podrá problematizar esos comentarios orientando a los niños a la consideración de los diferentes elementos del lenguaje teatral que configuraron la obra. Así, por ejemplo, si los niños comentaran que un pasaje de la obra produjo gracia o emoción, podrá ayudarlos a ver su relación con los elementos que participaron en ello: música o iluminación, alguna característica de la actuación, vestuario, etcétera.

No se trata de generar un interrogatorio o pedir que los chicos cuenten la obra, sino centrarse en los efectos que el espectáculo produjo vinculándolos con la especificidad del hecho teatral y sus múltiples componentes.

[3] Pellizzari, G. y Wasilkowski, L., *Personajes en acción.* Buenos Aires, Naszira, 2008.

[4] Zaina, Alicia, *El teatro en el nivel inicial.* Mimeo, 2000.

¿Cómo provocar y coordinar el juego teatral de los niños?

Es necesario señalar algunos elementos que intervienen en el juego teatral y que el docente tendrá en cuenta para planificar su desarrollo.

- **Tema/ argumento/ trama**: es la idea central o eje que da origen y organiza de algún modo el juego. Por ejemplo: jugar a los piratas, al bosque encantado, a un programa televisivo. Pueden estar relacionados con situaciones conocidas o referirse a situaciones, secuencias y personajes del mundo de la ficción.
- **Escenario/ utilería / vestuario**: son los espacios y los objetos que se disponen para jugar. Por ejemplo: la parte de abajo de una mesa puede ser una cueva tenebrosa, las sillas en hilera un colectivo; el uso de disfraces, ropas de los adultos, utensilios varios.
- **Guión**: son las expresiones orales que van improvisando y desarrollando los niños durante el juego. Pueden organizarse como monólogos, diálogos simples, hasta combinaciones más complejas con la inclusión de un conflicto que se desarrolla (los bomberos tienen que apagar un incendio, por ejemplo).
- **Recursos expresivo-dramáticos** (sonoros, musicales, gestuales): son expresiones no verbales diferentes de las que usa cotidianamente el niño y que utiliza para componer a los personajes a los que juega: pone voz grave, camina en cuatro patas, mueve los brazos para asustar, etcétera.[5]

El juego teatral de los niños puede enriquecerse notoriamente con la intervención del docente. Este podrá brindar puntos de partida, sugerencias para dramatizar y coordinar la actividad, manteniendo siempre como objetivo propiciar la expresión de los niños en un proceso intenso, sin esperar un posible *producto* final.

La finalidad es desarrollar la expresión de los niños, la capacidad de adaptarse a distintas situaciones, la creatividad, el juego y la imaginación, la cooperación y el sentido crítico.

Tomando en cuenta lo expresado, se pueden establecer algunas posibles intervenciones del docente.

- **Brindar temas o argumentos**

El docente podrá ofrecer algunos puntos de partida, proponiendo ideas o situaciones que parezcan potentes para proyectarse como secuencias dramáticas. Por ejemplo: "¿Quieren jugar a que entramos en una casa encantada? ¡Juguemos a meternos en el fondo del mar!". Es importante estar muy atento a lo que propongan los alumnos. Una vez aceptado el tema, el niño deberá ser libre para expresarse por el movimiento, la expresión oral y todos los recursos que tenga a su alcance.

- **Brindar un escenario/ utilería/ vestuario**

Esto no implica preparar una costosa escenografía, sino aprovechar las posibilidades del espacio y los objetos que haya al alcance: volcar las mesas de la sala o ponerlas *patas para arriba*, cambiar de lugar las sillas, recurrir a papel de diario, alguna tela, y utilizar de modo no convencional los objetos existentes. Podrán transformar imaginativamente la sala en un negocio, un avión, un escenario fantástico o lo que se desee. Resulta importante tener a disposición *elementos versátiles*.

Podemos considerar que un elemento es *versátil* cuando "puede volverse otras cosas", transformarse en lo que la imaginación desee. Por ejemplo, un trozo grande de tela podría ser un mantel para un pic-nic, pero también una capa mágica, una pollera de reina, el techo de un kiosco, una alfombra voladora, etc. Cajas grandes de cartón podrán ser diferentes cosas según cómo se las apile o disponga, entre ellas: la estantería de un negocio, un mostrador o la camilla de un veterinario. Cintas largas de colores podrían ser el cinturón de un pirata, una vincha de indio, la manguera de un bombero o la correa de pasear a un perro. Estos, entre otros, son materiales fáciles de conseguir y muy valiosos para la dramatización ya que pueden transformarse en aquello que la imaginación de los niños desee.

[5] Origlio, Fabrizio y Zaina, Alicia, "El juego dramático" en Origlio, Fabrizio y otros, *Arte desde la cuna 4 a 6 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Además de estos elementos versátiles, pueden incorporarse elementos de tipo más figurativo: objetos de la realidad cotidiana o réplicas de juguete. Por ejemplo: ropas de adultos, distintos accesorios como anteojos de sol, collares, corbatas, sombreros, utensilios como cucharas de madera, tazas, etc., serían elementos de la realidad que los niños podrán usar de manera más figurativa (ponerse un collar para "salir a pasear", cocinar con una cuchara de madera) o ubicarlos en el juego con otras posibilidades lúdicas (el collar es mágico y hace que quien se lo ponga se vuelva invisible, la cuchara es un micrófono para cantar).

Hay elementos que son interesantes para incorporar en el juego pero resulta muy difícil obtenerlos. Por este motivo, resultan de utilidad algunos juguetes o elementos de cotillón que son réplicas de objetos, como por ejemplo el estetoscopio de un médico o el casco de un bombero.

- **Colaborar con el guión**

El docente podrá intervenir en el juego de los niños sin dirigir, ni imponer. Es importante observar el juego para decidir cuál será la intervención más adecuada, siguiendo la ficción de los niños y tratando de enriquecerla. Por ejemplo, si estuvieran jugando al restaurante, el docente podría incorporarse como un comensal más.

> D: ¿Me puede servir carne con puré?
>
> N: Sí.
>
> D: ¿Qué puré tienen?
>
> N: Puré.
>
> D: ¿De papa o de zapallo?
>
> N: de papa.
>
> D: ¡Ah! Yo quería de zapallo... ¿Con qué otra cosa puede servirme la carne?

- **Sugerir recursos expresivo- dramáticos**

El adulto podrá proponer formas de moverse, de utilizar la voz y la gestualidad que enriquezcan la credibilidad de los personajes y las situaciones que se estén dramatizando.

> "¿Cómo se acercarán esas hadas para que nadie las vea?"
>
> "¿Y si hacemos malabares como los payasos? Pero como payasos graciosos, eh".[6]
>
> Recordemos que, en todos los casos, los niños improvisarán sobre el tema propuesto, eligiendo libremente los personajes que quieran representar y con total libertad para variar los roles. Gradualmente, las situaciones se irán estructurando en secuencias de mayor riqueza y complejidad.

[6] Ibídem.

Los títeres

"Los títeres tienen sus propias voces, sus personalidades bien diferenciadas. No aceptan órdenes del que los maneja así porque sí...". (Javier Villafañe)

"Así definido por uno de los más grandes titiriteros argentinos, surge entonces la pregunta '¿qué es un títere?', '¿es un actor?', '¿es parte del cuerpo del actor?', '¿es un objeto que cobra movimiento?". Podríamos decir que es cada una de ellas y todas a la vez. Desde una sombra a una mano desnuda detrás de un retablo,[7] pasando por cualquier objeto cotidiano, hasta un complejo muñeco movido por hilos o pistolete,[8] puede convertirse en un títere.

"Podemos partir de la definición que una y otra vez se ha dado de los títeres como *todo objeto movido en función dramática*. En general, en este género se integran elementos plásticos, literarios, y dramáticos, pero es definitorio el drama, el conflicto es el motor de las escenas, lo que le sucede al personaje, con la peculiaridad de que ese personaje es un 'objeto'.[9]

"El teatro de títeres es una de las expresiones artísticas más antiguas del hombre, y ha sido un vehículo privilegiado para transmitir ideas, emociones y sentimientos.

"Los niños desde muy pequeños dan vida a los objetos de su entorno, construyen escenarios y desarrollan historias, por ello, tal vez, tan rápidamente pueden comprender cuando un títere los interpela y cobra vida ante sus ojos. Multiplicar las oportunidades para que se familiaricen con ellos dentro de la sala, confeccionándolos, colocando algunos de confección casera o comprados en el rincón de dramatizaciones o de biblioteca, o introduciéndolos a través de un relato, es un modo de incentivar y complejizar las posibilidades de crear espacios de ficción que nutran el despliegue de su imaginario.

"Allí podrán comenzar a ensayar diálogos, impostar la voz, inventar personajes, coordinar movimientos para que el objeto se mueva acorde con sus intenciones, dramatizar, recorrer el camino de explorar las posibilidades que les brinda esta nueva manera de expresar emociones y vivencias. Y, a la vez, en los contextos de interacción con pares, tendrán que ir adecuando y construyendo significados sobre las acciones de los otros, con todas las interesantes marchas y contramarchas en la negociación de los sentidos que se ponen en juego en la construcción de historias.

"Esta manifestación artística, fruto de emociones y pensamientos acerca del mundo que nos rodea, puede permitir a los niños:

- ampliar el repertorio de medios a través de los cuales pueden desarrollar la comunicación, expresar sus emociones e ideas;
- comenzar a formarse como espectadores interesados en la pluralidad de formas que puede adoptar la presentación de personajes y el desarrollo de la acción dramática.

"Así como los niños a través del juego dramático ponen en acción sus emociones, despliegan pensamientos que se van construyendo al tener que negociarlos con sus pares, y con las posibilidades que les brinda el contexto en el que se desarrollan las escenas, los títeres les brindarán otra ocasión para realizar estos procesos, pero de un modo mediado, a través de objetos. Otra forma en la cual el compartir, el trabajo en grupo y el construir juntos, posibilita el enriquecimiento subjetivo y la apropiación del mundo.

[7] Se denomina *retablo* al espacio físico construido para el desarrollo de escenas con títeres. Puede tener múltiples formas y en general permite ocultar la figura del titiritero, el espectador no puede verlo, para que se destaquen en ese marco la presencia de los personajes.

[8] El *pistolete* es un mecanismo interno de rotación que se utiliza en muchos títeres, permite al títiritero dotar de un mayor repertorio de movimientos a la cabeza del personaje.

[9] Loyola, Claudia, "Títeres y titiriteros", en Punto de partida, Revista de Educación Inicial, abril de 2004, año 1, n° 2.

"Uno de los contenidos que atraviesa la experiencia teatral y que se pone en juego al trabajar con escenas con títeres en la sala, es la diferenciación entre los roles de *actor* y *espectador*. La espera, el silencio, la escucha, la no interrupción, el comentario posterior por parte de los espectadores, la acción, la adecuación de la voz, la exposición por parte de los titiriteros, son cuestiones que se van incorporando tempranamente y que hacen a la esencia de la actuación y la apreciación de las disciplinas interpretativas. A su vez la rotación de los roles implica un principio de reciprocidad: ahora hay que observar y escuchar, luego seremos observados y escuchados; así se ejercita y se promueve la autorregulación propia del compartir con otros.

"En la relación del títere con los niños, se producen identificaciones y proyecciones que se articulan con un proceso de *desdoblamiento* entre el 'manipulado' y su títere. El titiritero a la vez que interpreta, ve el objeto. La maestra a la vez que actúa sobre un objeto distinto de sí misma, se encuentra compenetrada en la animación. He aquí una de las peculiaridades de este instrumento expresivo. *Hay un sujeto que media en la relación del objeto con los receptores*".[10]

El docente podrá mostrar a sus alumnos diferentes acciones dramáticas con los títeres, breves escenas e incluso podrá encarar la preparación de una obra. Pero será de suma importancia, si estuviera dentro de las posibilidades de la escuela, que los niños puedan acceder a una representación de títeres efectuada por profesionales titiriteros. El docente seleccionará previamente la obra, tomando en cuenta el tema y el argumento de la misma, como así también la representación en su totalidad: escenografía, iluminación, sonido y, muy especialmente, el desempeño de los titiriteros.

"El movimiento de los títeres deberá ser natural a las acciones que desarrollen y no frenético, confuso; las voces de los titiriteros –con buena dicción y modulación– deben sostener el carácter de cada uno de los personajes que se presenten. Deberá primar la acción por sobre lo discursivo (hechos mostrados más que relatados) y el ritmo de desarrollo de la representación debe poder mantener la atención del público sin apelar a recursos burdos (entradas y salidas atropelladas de los personajes, golpes, corridas, etc.), sino con un buen manejo del clima de la obra, que alterne momentos de tensión y suspenso, con otros de distensión y calma".[11]

Algunas informaciones que el docente podrá dar previamente a la salida, contribuirán a favorecer la formación de los niños como espectadores y en la apreciación de la obra: anticipar algunas características de la sala, el oscurecimiento antes del inicio de la obra, la importancia de que permanezcan sentados, atentos para ver, escuchar y disfrutar, etcétera.

Orientaciones didácticas

"Muchas veces el punto de partida es el desarrollo plástico de un objeto (la bolsa de papel, la media de toalla, la botella descartable como estructura sobre la cual se trabajarán los detalles) y en este aspecto se pone mucha energía; se guarda como broche final la instancia de interpretación a la que, en ocasiones, se dedica poco tiempo en todo el proceso. Este es un itinerario posible.

"Sin embargo, también se puede construir todo un camino invitando a transitar una variedad de posibilidades de juego con el propio cuerpo y con objetos, tendientes al desarrollo de personajes y escenas, y a una ampliación del mundo imaginario, previas a la conclusión de un objeto en términos plásticos.

[10] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[11] Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, *Secretaría de Educación, Diseño Curricular niños de 4 y 5 años.* Buenos Aires, GCBA, 2000.

¿Cómo convertirse en titiriteros?

- "Realizar juegos con las manos, que pueden luego maquillarse en parte o totalmente, trabajando en dúos, tercetos o individualmente, con o sin retablo. Se puede partir del saludo cotidiano: hacer una pausa en la secuencia conocida y proponer que en vez de saludar con palabras, será/n la/las manos las encargadas de contar con un gesto 'cómo están hoy'.
- "Trabajar con imágenes: las manos como 'un bichito escondido en el bolsillo' que al asomarse nos muestra cómo es. Pueden incorporarse preguntas que apunten a la visualización del personaje: ¿Tiene pico? ¿Tiene pelo? ¿Vuela? ¿Camina? ¿Se arrastra? ¿Es alegre? Ese bichito puede salir a recorrer la sala, con una música de fondo, encontrarse con otro bichito/mano y establecer un diálogo.
- "Centrar la atención en una parte del cuerpo, jugando con ella, investigando sus posibilidades, comunicándose; estas son cuestiones que hacen a la expresión corporal pero que se vinculan fuertemente con el lenguaje titiritero. La adopción de la mano como interlocutor privilegiado, y ya no el niño mismo, pone a rodar el supuesto de cierta autonomía y distancia que cobra esta parte del cuerpo en relación con 'su dueño'.
- "Dar vida a objetos de uso cotidiano, como cuchara, cucharón, una caja, un pañuelo, etc. Se pueden asignar al azar sacándolos de una bolsa o una caja, promover un primer momento de exploración con preguntas como: ¿es frío o cálido?, ¿suave o áspero?, ¿rueda o no?, ¿para qué lo podemos usar?, ¿y si tuviera vida?, ¿cómo respiraría?, ¿cómo se desplazaría?, ¿haría sonidos? Si se encontrara con otro, ¿cómo lo saludaría? Luego, armar dúos y crear diálogos. Los encuentros pueden ser en principio disparatados pero allí está lo interesante. El objeto pierde su funcionalidad habitual para adquirir matices impensados en su cualidad de personaje.

"Ariel Bufano, maestro titiritero, proponía a sus alumnos armar entre todos un pueblo y luego incorporar el personaje a ese espacio. Esta actividad es realizable con niños luego de algunos trabajos previos que tiendan a compartir el espacio. Ellos tienen todos los recursos para transformar la sala en un pueblo y para dar vida a sus objetos en ese lugar creado entre todos. Otras consignas pueden apuntar al reconocimiento del espacio y el desarrollo del personaje: llevar el títere a recorrer el lugar, ¿a qué lugar puede ir a jugar?, ¿se encuentra con otro?, ¿qué pueden hacer?, ¿en qué lugar le gustó estar? Promover el encuentro de dúos o tercetos y ver cómo se comunican –se puede indicar que estos personajes no saben usar palabras, sino sonidos.

- "Dar un espacio de juego con el material neutro facilita la posibilidad de asignación de sentidos múltiples. Si la aproximación a los títeres se realiza únicamente con muñecos predefinidos, es más difícil que el perro o el gato dejen de serlo para transformarse en otra cosa. 'La imaginación tiene derecho de asignar identidad de rey a la esfera blanca o al tubito de cartón', que luego pasa a ser pájaro para terminar siendo barrilete.

"Por otra parte, los títeres son un instrumento privilegiado para acceder al capital lingüístico de los niños.[12] Es común que los niños más silenciosos ante la figura del adulto o de sus pares encuentren en la interlocución o en la manipulación del títere un mediador que le permite dar a conocer su voz y su palabra.

"El armado de títeres con esta mirada, el uso del retablo o de un espacio escénico definido en parejas o tríos, puede ubicar al maestro como director de escena ocasional que marca secuencias de acciones. En un principio, trabajando la entrada del títere, el saludo y la despedida. Luego, la entrada, el planteo de un conflicto y la resolución o la huída. O entra un títere, se presenta; entra otro y se presenta; se saludan y se van. Estos breves formatos colaboran en estructurar la situación para que se plasmen las variaciones que cada uno le asigna.

"Con niños de cuatro o cinco años se pueden ir marcando ciertos códigos de 'manipulación', por ejemplo: a) la importancia de que en los diálogos los títeres se miren, b) mantener cierto piso si se trabaja sobre retablo, de modo que el títere no ande volando o desapareciendo de la escena por defectos de la 'manipulación', c) el mantenimiento de cierta distancia entre los títeres cuando en escena hay más

[12] Ver el apartado de "Prácticas del Lenguaje", en este Diseño Curricular.

de uno, d) la contundencia de movimientos en contraposición a la confusión que puede generar el excesivo 'meneo' de los muñecos en las escenas.

"Indagar y mostrar variedad de títeres y técnicas de 'manipulación' que pueden ser creados, implica habilitar el conocimiento de un universo de opciones como es el que presenta este arte. De este modo, tanto se pueden enriquecer los recursos del personaje que se construye, con varillas, hilos o mecanismos para dotar de movimientos, o se puede seleccionar la técnica de "manipulación" que se construirá y los mismos niños participan de la selección de materiales pertinentes para dicho proyecto.

"La confección también puede presentarse como un camino diversificado, que no necesariamente lleve a todo el grupo a una producción similar y homogénea. Se puede diversificar por grupos, o el grupo total puede definir un títere grande, o incluso cada chico puede definir según su intención y la característica del personaje los requerimientos plásticos del mismo ('quiero ponerle una corona muy grande porque es un rey muy poderoso','lo voy a pintar de negro para que nadie lo vea a la noche'). Aquí todo el conocimiento plástico es bienvenido: por ejemplo, la pertinencia de los materiales para asegurar uniones firmes y seguras, para que perdure la pintura sobre alguna superficie, o la recomendación de tal pegamento en vez de otro, ya que posibilita cierta duración de las producciones y permite un uso recurrente.

"Lo anterior no quita la riqueza del uso de materiales disponibles como papel de diario y cinta, que tal vez cuenten con una vida más efímera pero que dejan la experiencia de las posibilidades cercanas que tenemos para gestar personajes y escenas. Una vez concluidos, lo fundamental, más allá de exponerlos a la vista de otros para que sean admirados, es que los niños puedan manipularlos, hablar a través de ellos, explorar sus movimientos y representar para que la apropiación se consolide.

"El armado de los títeres también puede surgir después del relato de un cuento o una poesía donde sientan la necesidad de crear determinados personajes.

"Se destaca la importancia de la dimensión cultural de la actividad artística y el acceso a la experiencia del arte como un derecho de los niños. La práctica expresiva constituye un espacio de apropiación de la producción de su tiempo y también brinda la posibilidad de compartir, ser solidarios, escuchar y respetar al otro y que nos respeten, la posibilidad de la producción grupal y la construcción de una identidad colectiva".[13]

Evaluación

La evaluación tomará en cuenta los contenidos que se enseñen para favorecer la construcción de espectadores de teatro y para propiciar y enriquecer el juego teatral de los niños.

En ambos casos, se trata de procesos que irán desarrollándose a lo largo de todo el Nivel Inicial y para evaluarlos hay que observar las acciones y las reacciones de los niños, y muchas veces signos que pueden resultar poco perceptibles. Una mirada atenta y sensible del docente hacia ellos podrá permitirle evaluar los siguientes aspectos.

- Las actitudes que asumen durante la concurrencia al teatro y al teatro de títeres.
- Los comentarios que realizan acerca de la obra (sensaciones o emociones experimentadas, efecto que provocaron algunos elementos del lenguaje teatral, acciones de los personajes, etcétera).
- La utilización de distintos recursos expresivo-dramáticos en los juegos teatrales y en el manejo de los títeres (uso de la voz, gestos, movimientos, vestuario, interacción con otros personajes, etcétera).
- La estructuración de secuencias dramáticas (organización del espacio dramático, asunción de personajes, desarrollo de un guión, creación y resolución de conflictos dentro de la trama, interacciones verbales y no verbales, etcétera).
- La posibilidad de coordinar los diálogos y la acción con los otros.

[13] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Bibliografía

Cervera, Juan, *La literatura infantil en la educación general básica*. Madrid, Cincel-Kapelusz, 1984.

Curci, Rafael, *De los objetos y otras manipulaciones titiriteras*. Buenos Aires, Tridente libros, 2002.

Delpeux, Henri, *Títeres y marionetas*. Barcelona, Vilamala, 1973.

DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Eines,J., y Mantovani, A., *Didáctica de la Dramática Creativa*. México, Gedisa, 1984.

Escalada Salvo, Rosita, *Taller de títeres*, Buenos Aires, Aique, 1993.

Finchelman, María Rosa, *Expresión teatral infantil*. Buenos Aires, Plus Ultra, 1981.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Diseño curricular para el Nivel Inicial, Marco General, Niños de 45 días a 2 años, Niños de 2 y 3 años, Niños de 4 y 5 años*. Buenos Aires, 2000.

González, Héctor, *Juego, aprendizaje y creación. Dramatización con niños*. Buenos Aires, Libros del Quirquincho, 1988.

Loyola, Claudia, "Títeres y titiriteros", en *Punto de partida, Revista de Educación Inicial*, abril de 2004, año 1, n° 2.

Mané, Bernardo, *Teatro*. Buenos Aires, Latina, 1972.

Mané, Bernardo, *Títeres y niños*. Buenos Aires, Eudeba, 1968.

Murray, Guillermo y Mijares, Rocío, *El teatro de sombras*. México, Árbol Editorial, 1995.

Origlio, Fabrizio y Zaina, Alicia, "El juego dramático", en Origlio, Fabrizio y otros, *Arte desde la cuna 4 a 6 años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.

Ortiz, B. y Zaina, Alicia, *Literatura en acción. Criterios y estrategias*. Buenos Aires, Actilibro, 1998.

Pellizzari, G. y Wasilkowski, L., *Personajes en acción*. Buenos Aires, Nazhira, 2008.

Signorelli, María, *El niño y el teatro*. Buenos Aires, Eudeba, 1963.

Slade, Peter, *Expresión dramática infantil*. Madrid, Aula XXI, 1978.

Vega, Roberto, *El teatro en la educación*. Buenos Aires, Plus Ultra 1981.

Zaina, Alicia, *El teatro en el nivel inicial*. Mimeo, 2000.

Educación Visual

La educación visual en la Educación Inicial

"Los niños conocen el mundo a través de las acciones que ejercen sobre los objetos: tocar, tirar, apretar, mover. Se conocen a sí mismos ensayando diferentes posibilidades de movimiento en ese accionar. Es a partir de esta interacción que van estableciendo relaciones entre los objetos y sus acciones. Comienzan así a apropiarse, a conocer el mundo desde la observación y la experimentación.

"Sus movimientos dejan marcas, huellas. [...] Es a través de estas acciones y del uso de diversas herramientas (que reemplazarán el uso de las manos y los dedos), que los niños logran dejar esta huella, esta marca personal y única".[1]

Son estas primeras acciones exploratorias las que formarán las bases para encontrar y desarrollar diversos modos del hacer. Estos diversos modos de graficar y modelar son los que les ayudarán a dar sus primeros pasos, para hallar y desarrollar imágenes propias, otros modos de hacer. Explorar nuevos movimientos y gestos gráficos les permitirán lograr diferentes tipos de formas, texturas, como también reconocer diversas calidades de materiales y las posibilidades expresivas que cada uno de estos materiales y herramientas les brinda.

"Es en el Jardín de Infantes donde los niños más pequeños pueden continuar o comenzar un recorrido sistemático que los acercará paulatinamente a los diversos campos de conocimiento. Las artes visuales como lenguaje estético tiene, entre los lenguajes artísticos, sus particulares modos de representación y una manera propia de comunicar y de decir.

"Acercar a los más pequeños a la educación visual es permitirles adquirir un lenguaje que les facilite el contar y el decir desde la imagen, teniendo otro recurso más para comunicar a los otros y a sí mismos, desde sus formas únicas y particulares de ver el mundo, así como de imaginar e inventar lo que en el mundo no existe, o lo que no ha sido aún inventado.

"La intención del Nivel Inicial no es la formación de niños artistas, sino la de la ampliación del horizonte de lo posible para todos los niños, al generar oportunidades para el desarrollo de la capacidad creadora, la sensibilidad, el pensamiento, la imaginación y la comunicación con otros.

"Se trata de apropiarse y conocer [...] este lenguaje, de poder mezclar, combinar, superponer los colores, las líneas y las formas, de reconocer y seleccionar las diversas texturas para ampliar y desarrollar el propio lenguaje y la propia capacidad expresiva enriqueciéndola, como también poder desarrollar la percepción",[2] y posibilitar que los niños puedan adquirir las herramientas necesarias para la interpretación de la imagen, desde la construcción de una mirada crítica.

"Para propiciar el desarrollo de la imaginación y la sensibilización, para estimular el desarrollo de las posibilidades de comunicación y de expresión, promoviendo el disfrute por [...] dibujar, pintar, modelar, construir; es necesario ofrecer oportunidades para la exploración, la producción y la apreciación. De este modo, estaremos dando al mismo tiempo la oportunidad de expansión de la experiencia de los niños y la afirmación de sus capacidades y sus posibilidades.

"En el Nivel Inicial es imprescindible asumir el compromiso ético de acercar al niño a las diversas manifestaciones artísticas"[3] de su propio contexto cultural y el de otras culturas diversas, que

[1] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[2] Ibídem.

[3] Ibídem.

enriquezcan sus recursos, las oportunidades de comunicación y expresión y de disfrute estético. Así podrá construir, desde la más temprana edad, una mirada enriquecida sobre las posibilidades de componer imágenes y de aprender a observar con detenimiento.

Este aprender a mirar permitirá a cada niño desarmar aquellos presupuestos que inducen a la fijación de ideas estereotipadas sobre el mundo, por ejemplo, creer que el pasto es solo verde o los troncos y las montañas son siempre y en su totalidad marrones, que el sol es amarillo y el agua y el cielo son siempre celestes; o que las niñas utilizan faldas y vestidos y los niños pantalones, los chicos el cabello corto y las mujeres el cabello siempre "largo". También es tarea del Jardín el comenzar el desarrollo de una mirada crítica, base de una percepción visual, que ayude a desnaturalizar lo que aparece como "obvio".

Propósitos

- "Diseñar situaciones de enseñanza en las que experimentar y avanzar en el dominio de procedimientos, progresar en el uso apropiado de herramientas y materiales, constituyan un medio para la resolución de problemas de la producción visual.
- "Diseñar situaciones de enseñanza en las que la observación y el análisis de la imagen permitan a los niños avanzar en sus posibilidades de apreciación y producción [...].
- "Propiciar actividades para enriquecer la imaginación, la expresión y la comunicación de los niños posibilitando la ampliación del universo cultural con el acercamiento y el intercambio de diversas producciones de la cultura. [...]
- "Favorecer la formación de espacios que permitan explorar, analizar, investigar, generar preguntas y poder buscar soluciones personales a los problemas que cualquier proceso creador plantea, lo cual incluye confrontar ideas, [...] y valorar las formas de organización de la imagen realizada por los pares.
- "Ofrecer situaciones de enseñanza aptas para descubrir y hacer avanzar las posibilidades compositivas y expresivas de cada niño a través de las técnicas como el dibujo, la pintura, el collage, el grabado, la construcción, el modelado y la escultura".[4]

Contenidos

Organización del espacio y composición

- El espacio bidimensional: las imágenes en el espacio en función de lo que se quiere comunicar.
- Las formas de representación de algunas características del espacio bidimensional: lo cercano-lo lejano, lo grande-lo pequeño.
- El espacio tridimensional: los volúmenes en el espacio en función de lo que se quiere comunicar.
- Las formas de representación en el espacio tridimensional: los diferentes ángulos de una pieza.
- Formas figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Composiciones con formas variando su ubicación espacial.
- Exploración en las formas de representación en el espacio tridimensional: los diferentes ángulos de una pieza.
- Construcción de formas figurativas y no figurativas en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Composiciones con formas variando su ubicación espacial.
- Simetría y asimetría.
- Composiciones centradas y composiciones descentradas.
- Equilibrio-desequilibrio. Tensiones. Variaciones posicionales y direccionales.
- La escala: la dimensión de la obra (pequeños, medianos y grandes formatos) y su relación con el entorno.
- El montaje de las obras.

[4] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

Elementos del lenguaje visual

La forma

- Formas diversas compuestas a partir de la utilización de los diferentes elementos del lenguaje plástico: línea, color, textura.
- Diversos modos de organizar las formas en el espacio bidimensional.
- Composición de formas combinando líneas moduladas, cortadas, cerradas, abiertas, en distintas trayectorias y dirección.
- Relaciones entre la forma y el tamaño en las construcciones y modelados.
- Relaciones entre el peso de los objetos y el equilibrio necesario para que una estructura pueda sostenerse por sí sola.

El color

- Los colores de acuerdo con su intencionalidad estética. Mezclas de colores. Superposición de colores. Opacidad. Transparencia.
- Características básicas del color.
- Alteraciones del color a partir de las posibles mezclas: entre colores; desaturaciones con blanco, negro y gris.
- El color en formas tridimensionales.
- La luz y la sombra y su representación con el color.
- El color en formas tridimensionales.

La textura

- Texturas: visuales y táctiles.
- La textura en la naturaleza y en los diversos materiales producidos por el hombre.
- Texturas para el enriquecimiento de la propia producción en el espacio bidimensional y tridimensional.
- Texturas visuales en la producción de diversos artistas.
- Texturas propias del soporte.
- Texturas propias de los modos de uso de la herramienta.

Técnicas y materiales

- Dibujo, pintura, grabado, collage, escultura, construcción, modelado, entre otras.
- Los diversos usos de las herramientas (pinceles, espátulas, lápices, pasteles) y de las características de los materiales (temperas, acrílicos, anilinas, arcilla, barro, etcétera).

Proceso creador

- Relación entre la idea inicial, los materiales seleccionados y la producción final.

La interpretación de la imagen

- Análisis visual y táctil de elementos de la naturaleza y de objetos producidos por el hombre.
- Interpretación y análisis de obras de artistas, en el espacio bidimensional (dibujos, collages, grabados, fotos, pinturas) y en el espacio tridimensional (esculturas, construcciones, ánforas, bajo relieves, instalaciones, objetos intervenidos, etcétera).
- Análisis de los elementos plásticos presentes en la imagen (fotos, dibujos, pinturas, grabados, objetos escultóricos, etc.) como la composición, la ubicación de las figuras en el espacio, el uso del color, la forma y la textura.
- Análisis de la propia producción y de las producciones producidas por otros niños y en las obras de arte.

La exploración

"La [...] exploración es el primer paso en el hacer plástico. Para la apropiación del lenguaje, sus códigos, sus herramientas, los niños deberán explorar para descubrir las distintas posibilidades que le ofrecen los diversos materiales y herramientas; y qué particulares características poseen".[5] Cada herramienta tiene variadas posibilidades de uso y está vinculada con diferentes procedimientos.

No solo la exploración y la producción de la obra son procesos simultáneos y "hasta resulta difícil pensarlos por separado", sino que su necesaria interdependencia constituye el rasgo esencial del momento de producción de una imagen: el diálogo que se establece con la materia en el acto mismo de la producción. Es importante reconocer esta interrelación

"Se parte de la exploración para comenzar [...] a reconocer las posibilidades que brinda cada material [...]. Manipular la materia, explorarla mientras se produce una huella, se plasma una idea, una emoción, un mensaje. En esta manipulación se experimentan y se conocen las características de cada material y se descubren las posibilidades que brinda cada herramienta. Y en ese camino del hacer, se va generando conocimiento mientras se van produciendo huellas, imágenes, formas.

"La exploración, la observación, la construcción son procedimientos esenciales en el trabajo plástico".[6] Sirven para que los niños se familiaricen con todo tipo de herramientas: crayones, pasteles, lápices, fibras, pinceles, estecas, plumas, entre otras.

"Es importante entender este momento exploratorio como una instancia que habilite a los niños, introduciéndolos en el conocimiento de los procedimientos propios"[7] de cada técnica: tienen que probar las distintas maneras de usar el pincel, qué ocurre cuando se pinta con mucha agua, o si se superpone una mancha oscura sobre otra clara; tienen que explorar qué sucede con la arcilla cuando está demasiado blanda o muy seca; descubrir las diferencias entre rasgar un papel o trozarlo, etcétera.

La exploración debe tener un propósito claro, con instancias de investigación acerca de los procedimientos, las técnicas y los materiales para permitir la autonomía en la producción. Autonomía que posibilitará, en dicho proceso de apropiación, que sean los propios niños quienes al producir una imagen, elijan, seleccionen y combinen los materiales y las herramientas más apropiadas en cada situación. Para lograrlo deberán, con el acompañamiento y orientación de los maestros, conocer el correcto uso de cada herramienta y las características de cada material. Por lo cual en esta primera etapa de reconocimiento de los mismos, será el docente quien seleccionará y facilitará dichos elementos a los niños, a la vez que les explicará los procedimientos más adecuados.

"Si bien la exploración y la producción [...] se desarrollan simultáneamente y hasta resulta difícil pensarlos en forma diferenciada, la intención de describirlos por separado radica en fines netamente didácticos. Al tratarse de niños pequeños, es importante hacer hincapié en los procesos de exploración de los materiales, para darles la importancia y el tiempo necesario para desarrollar el conocimiento del lenguaje, sus materiales, sus herramientas, sus procedimientos".[8]

La producción

"El proceso de producción parte de la exploración para luego consolidarse en una estructura propia y singular".[9] Se trata del abordaje de las técnicas, los procedimientos, la utilización de cada herramienta y el uso de los materiales que permiten la materialización de las imágenes plásticas, la composición de una forma concreta.

[5] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[6] Ibídem.

[7] Ibídem.

[8] Ibídem.

[9] Ibídem.

Es decir, la producción de las formas en la bidimensión y en la tridimensión supone la utilización y la combinación de diversos materiales, el uso y la exploración de la paleta de colores, el desarrollo de líneas con diferentes materiales y herramientas, la exploración y la utilización de diversas texturas táctiles y visuales; la exploración y construcción de formas en el espacio, etcétera.

"Para que los niños conozcan [...] (y aprendan plástica) debemos ofrecer abundantes oportunidades, un uso sostenido a través de distintas propuestas de actividades conexas, ligadas entre sí".[10]

Análisis de la imagen

Aprender a mirar y reflexionar acerca de lo observado permitirá que los niños desarrollen la percepción visual. Esto los ayudará a adquirir una mirada sensible, curiosa y critica del mundo que los rodea.

"Propiciar espacios para ampliar y profundizar la capacidad de percibir imágenes es tarea fundamental",[11] tanto cuando se trata de la propia producción como de las producidas por los otros. Acción que se amplía a la indagación del mundo, del universo cultural, de la naturaleza y de las imágenes que nos rodean. Se denomina *enseñar a mirar* al proceso de mirar con intención, tanto si se trata de obras de arte, como de la naturaleza y de cualquier otra imagen.

"Patricia Berdichevsky define a este proceso de aprender a leer la imagen de esta forma: 'un campo de girasoles desde la ventanilla de un tren, una puesta de sol, las ilustraciones de un libro o una revista, las fotos familiares, una obra de arte, una estatua de una plaza, el estampado de una tela o de un papel de envolver, variadas imágenes visuales que atraen nuestra atención, nos informan, nos comunican, nos acompañan, decoran, entretienen, nos identifican'.

"Cabe señalar que en esta instancia no se trata de considerar que una obra es una producción dada, que hay que comprender tal y como el autor lo ha concebido originalmente y que los alumnos deben llegar de modo homogéneo a la intención que el autor ha 'encerrado' en su obra.

"Por el contrario, en esta instancia la idea es potenciar en la recepción un proceso creativo y crítico de 'lectura', esto es 'reconstrucción' de la obra. 'Y esa construcción de significado surge de la interacción, de la puesta en diálogo entre lo percibido y los sentidos que se gestan para el receptor'. (Loyola, Claudia, 2006)

"Hay intervenciones pertinentes en este proceso, que tienden a abrir puntos de vista, a compartir y confrontar sin establecer un 'canon', un patrón aceptable de lo que se debe rescatar sí o sí de lo observado. Pero como situación básica, es necesario crear las condiciones y esto sólo puede suceder si establecemos un contrato básico de respeto hacia el otro y, por supuesto, hacia la producción que se presenta. [...] (Loyola, Claudia, 2006)

"La función de la lectura de imágenes está ligada al desarrollo de la percepción y en el caso particular de las obras de arte producidas por el adulto, a fomentar el desarrollo de una mirada crítica y personal frente al hecho artístico en sí y la obra plasmada por un artista. Por un lado, es intentar acercar, llevar al terreno de lo conocido o familiar, las producciones artísticas de la humanidad, y además profundizar en la observación, para fomentar el 'diálogo' con los niños sobre otras formas de representación visual diversas y el análisis de la producción de la obra".[12]

La observación de la producción de los otros no tiene como objetivo la realización de copias de pinturas, dibujos o esculturas de artistas. Esta es una tarea alejada de las posibilidades de los niños y que se contradice con los propósitos de la enseñanza de la educación visual en el nivel inicial.

Es importante considerar que la observación es una actividad en sí misma, ya sea que se trate de la propia producción del niño, de sus pares, de la naturaleza o de la obra de un artista. Actividad que

[10] Ibídem.

[11] Ibídem

[12] Ibídem.

no está ligada al hacer de forma directa, la observación de la imagen culmina cuando dejamos de preguntarnos sobre la misma. Esto no significa que sea imposible enriquecer de forma indirecta la propia producción, cuando, por ejemplo, se analiza una paleta de colores, un tipo de pincelada, o la diversidad de formas.

"En este marco de respeto habrá que promover la multiplicación de las oportunidades" [...] para que los niños puedan: observar sus propios trabajos, las producciones de los compañeros, las obras de pintores, escultores, "realizar visitas a museos, al atelier de un pintor o un escultor o un ceramista, o recibir la visita de un artista plástico en la escuela, observar imágenes, murales y estatuas en los espacios públicos. [...]

"La construcción del rol de observador no se limita a lograr una contemplación respetuosa del evento que se observa, sino que aquello observado, en primera instancia convoque y abra la posibilidad de la lectura, de la reescritura de ese 'texto' vivido en la experiencia al ver la obra. Obra que se multiplica en la mirada de cada observador, que la carga de un nuevo sentido.

"Es importante entender que dicho rol es activo, en la medida que el docente habilite y fomente un clima de respeto y confianza mutua, donde los puntos de vista diversos puedan ser escuchados y dichos.

"Este trabajo de desarrollo de una percepción, de un mirar crítico, engloba [...] un aspecto central de la comunicación humana: [...]aprender a tomarse un tiempo, de observación, de escucha, [...]. Esta actitud receptiva, [...], de atención, de concentración no es una actitud 'pasiva', sino activa y necesaria para que todo acto comunicacional sea efectivo y la comunicación se retroalimente".[13]

Los niños además irán adquiriendo progresivamente la posibilidad de explicitar las apreciaciones surgidas de dicha observación. El ejercicio de una mirada crítica, selectiva, atenta a los matices y al lenguaje que se trate es también objeto de enseñanza. Un intercambio guiado por el docente (como mediador o coordinador) puede ayudar a focalizar y discriminar múltiples aspectos de lo observado.

"Dar claves de búsqueda antes y recuperar lo encontrado después también es una estrategia a tener en cuenta, pero cuidando en tales situaciones no limitar los intercambios a preguntas puntuales para respuestas unívocas, sino a una indagación interesada en amplificar las voces y miradas sobre los distintos aspectos aludidos.

"La democratización y circulación amplia de la palabra es un propósito que no siempre es sencillo de llevar a cabo. El respeto de la opinión comienza por propiciar una exploración visual libre, sin preguntas que condicionen la observación, ni las respuestas. Con una pregunta amplia, una pregunta clara pero abierta, una pregunta que no suponga una respuesta correcta, una pregunta que abra y despliegue el mundo imaginario de los niños.

"Luego se podrá intervenir desde los comentarios de los alumnos, retomando sus ideas, relacionándolas y luego proponiendo nuevas relaciones.

"Sostener una actitud de escucha, para dejar que aflore la palabra del niño, sus imágenes, su voz, su expresión. Superar las respuestas lindo-feo, depende de las preguntas que sepamos generar, de los espacios de expresión que se habiliten, respetando la opinión y el gusto de cada niño.

"El docente es quien intentará propiciar y favorecer instancias intermedias que promuevan la reflexión y el análisis de las producciones de los pares, así como también será un generador de espacios y climas que favorezcan la aparición de las preguntas [...], como enuncia Sara Pain: una cosa es 'preguntar a' y otra es 'preguntarse con'. En el primer caso recopilaremos información, en el segundo probablemente construiremos conocimiento. [...]

"Que todos puedan expresar lo que piensan y sienten con libertad favorecerá tanto la formación estética individual como la autoestima y el desarrollo personal.

[13] Ibídem.

"En las producciones visuales como en los demás ámbitos de la vida, no hay respuestas únicas, ni verdaderas, ni correctas, hay infinitas maneras de resolución, infinitas posibilidades. Cada uno responderá según su estilo, según su historia, según su entorno cultural, según la cantidad y variedad de propuestas que haya experimentado en la vida y 'en el Jardín'".[14]

La lectura de imágenes

"La formación estética, el desarrollo de la sensibilidad, el placer por la producción, la exploración y la apreciación se cultivan, se enseñan, se desarrollan a partir del enriquecimiento del mundo de experiencias.

"Llamamos leer imágenes al proceso [...] de 'aprender a mirar con intención'. Este proceso está ligado a lo que los artistas plásticos llaman desarrollo de la percepción visual. No hay avance en las actividades ligadas a la utilización de las herramientas y materiales propios de cada técnica si no hay un proceso paralelo de reflexión y análisis de la imagen y una contextualización histórica y social de dichas imágenes".[15]

Los aspectos objetivos de la lectura de imágenes se relacionan con la estructura de la obra o imagen observada, su composición, los elementos que la integran y a las relaciones entre sus partes, por ejemplo que colores utilizó el autor, o si la imagen es figurativa o no figurativa, etcétera.

"Hay, también, algunos aspectos subjetivos que se vinculan con la mirada del observador, mirada que va a estar ligada, con las experiencias, contexto sociocultural y punto de vista personal del que observa, ese grado de sugerencia que puede poseer una misma imagen para diversos individuos.

"En cada producción, en cada imagen, en cada composición hay una sensibilidad particular puesta en el trabajo y hay una sensibilidad personal en la mirada, en la lectura de esa obra".[16]

"Cuanto más profundas sean las experiencias de exploración con diferentes materiales y herramientas en búsquedas de formas gráficas, modelados, pinturas, y cuanto más se haya desarrollado la observación visual, más espontánea y naturalmente se enriquecerán sus producciones".[17]

Orientaciones didácticas

El proceso creador permanece oculto a los ojos del observador inexperto.

Alberto Manguel

Aprender a escribir, a conducir, a caminar, a dibujar, a pintar, a construir, requiere de continuas oportunidades de desarrollar y practicar ciertas habilidades, de modo que se conviertan en fuentes internas de las que poder disponer en el momento preciso.[18]

Para llevar adelante tales aprendizajes se requiere de una planificación que contemple la continuidad suficiente para que puedan desarrollarse, refinarse e interiorizarse las habilidades, y por lo tanto pasar a formar parte del propio repertorio expresivo. También es preciso que los intervalos entre actividades plásticas sean suficientemente cortos para que no disminuya el interés por la producción y se puedan volver ensayar lo trabajado en las actividades realizadas previamente. "La provisión del tiempo necesario es sólo una de las condiciones necesarias para el desarrollo de la capacidad y la sensibilidad artística. Aunque el tiempo posibilita la continuidad, es deseable que los proyectos sigan cierta secuencia".[19]

[14] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[15] Ibídem.

[16] Ibídem.

[17] Brandt, Ema y otros, *Una visión desde la plástica.* Buenos Aires, Tiempos editoriales, 1999.

[18] Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1995.

[19] Eisner, Elliot, *Educar la visión artística.* Barcelona, Paidós, 1995.

En este marco se entiende por continuidad a la selección y la organización de las actividades que hacen posible que los niños utilicen en cada una de ellas, las habilidades adquiridas en actividades previas. La continuidad ofrece oportunidades para explorar, investigar y desarrollar las habilidades. La secuencia se refiere a la organización de las actividades que devienen progresivamente complejas a medida que los niños avanzan en sus aprendizajes.

Materiales y herramientas

"Se considera herramientas a todo instrumento que medie entre la mano y el material y que facilite su uso.

"La palabra material proviene de materia, [...] hay herramientas que a su vez funcionan como material, como es el caso de los fibrones, lápices de colores, crayones, etcétera. [...]

"Se podrán utilizar múltiples materiales y herramientas. Las que se tengan, las que se puedan conseguir, y/o las que se puedan construir, con los niños, con la comunidad, etc. Podremos utilizar: témperas, anilinas, arcilla, barro, masas de aserrín, crayones, pasteles, lápices, pinceles, fibras, fibrones, carbonilla, carbón, papeles, cartones, cajas, elementos de la naturaleza: ramas, piedras, semillas, etc. No hay duda que contar con una amplia y variada cantidad y calidad de materiales facilita" [...] los procesos de producción. "Sin embargo la posibilidad de tenerlos no determina que estos logros se desarrollen, como la imposibilidad de tenerlos no impide trabajar el lenguaje plástico y desarrollar una propuesta seria y potente.

"Variar apresuradamente de material y sin un sentido lógico no garantiza la calidad de lo trabajado; y a veces puede obturar el aprendizaje, es necesario que los niños usen un mismo material reiteradas veces, para poder aprender a utilizarlo y a conocer sus cualidades.

"Existen algunos materiales que pueden ser reemplazados por otros más económicos y rendidores, por ejemplo la tinta china color puede ser reemplazada por la anilina, se pueden hacer rendir las pinturas mezclándolas con plasticola blanca o de color o realizando aguadas". También se puede utilizar "todo tipo de material de desecho (debidamente seleccionado), como [...] papel de revistas, diario o cartones", envases plásticos, cajas, hilos, tela, recortes de telgopor, etc. útiles "para la exploración y la construcción tridimensional.

"De no contarse con una cantidad de pinceles adecuada se podrá armar un solo equipo que rote por las salas o fabricar pinceles de goma espuma o hisopos grandes (con tela de algodón y relleno). Se puede trabajar también con arcilla o con barro. Debemos ser ingeniosos para desarrollar la creatividad en nuestros niños, sin que tener o no determinados materiales lo impidan".[20]

Las técnicas

Según el diccionario, se entiende por técnica "al conjunto de procedimientos necesarios para el conocimiento de una determinada ciencia y/o arte, es decir a un variado y nutrido grupo de procedimientos que difieren claramente según el lenguaje artístico o conocimiento que se quiere enseñar".[21] Si bien son muchas las técnicas en las artes visuales (como la fotografía, la talla, el mosaico, el vitral, la vitrofusion) no todas pueden comenzar a enseñarse en la primera infancia; por eso, seleccionamos aquellas donde muchas de sus herramientas pueden ser utilizadas por los más pequeños, como el dibujo, la pintura, el grabado y el collage (en el espacio bidimensional) y la construcción y el modelado (en el espacio tridimensional).

"Cada una de las técnicas que conforman el lenguaje plástico utiliza determinadas herramientas y materiales con determinados grupos de procedimientos que les son propios. Es parte esencial del trabajo

[20] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[21] Ibídem.

como educadores acercar a los niños al manejo y utilización correcta de cada uno de estos materiales y herramientas para promover sus maneras personales de combinar los materiales y de componer la imagen que les permitirá crear, a cada uno de los niños, representaciones originales y únicas.

"Es a partir de la utilización correcta de las herramientas y materiales, y de su uso cotidiano e ininterrumpido, que el niño aprende a hacer.[...] Cuando "se varía de herramienta [...]constantemente [y se cambia con frecuencia] de técnica el niño no puede aprender a manejar ninguno de estos elementos ni a combinarlos".[22]

Producción en el espacio bidimensional

"La producción en el espacio bidimensional no debe limitarse al uso de los espacios de la hoja, los niños, además, deberían utilizar los patios de baldosas (casi ilimitados) para realizar objetos o figuras monumentales, imposibles de dibujar en una hoja pequeña. Es común que los niños dibujen ballenas o casas lo suficientemente grandes para refugiarse en ellas, o pistas de carreras para correr con los autos de juguete"[23].

También es importante que dibujen en formatos pequeños, así como utilizar hojas de diferentes formas: tanto regulares (cuadrada, circular o triangular, etc.) como irregulares. Estas variaciones les permitirán adaptar sus grafismos a la forma del soporte y perder el miedo a trabajar tanto en pequeño como en gran tamaño.

Producción en el espacio tridimensional

"La utilización de las técnicas propias de este lenguaje les permitirá a los niños resolver situaciones, que serían imposibles de ser resueltas, inclusive, a veces, siquiera ser planteadas en la bidimensión. Hay problemas relativos al equilibrio real de una forma u objeto, problemas referidos a la construcción de una estructura y su equilibrio para mantenerse en pie por sí mismo, que deberían ser resueltas por sí mismo y que solo la construcción o el modelado permitirían plantear. La necesidad de construir estructuras que superen la escala humana [...] es común a todas las culturas, y los niños no están ajenos a esta necesidad (es común verlos querer realizar construcciones que superen su propia altura)".[24]

Intervención docente

"Para favorecer el proceso creativo la intervención docente deberá promover la exploración y sensibilización. Todo proceso creador supone realizar una búsqueda expresiva de los diversos materiales y herramientas de cada [...] [técnica], conocer los usos correctos y las cualidades y las calidades propias de los materiales. [...]

"El docente diseñará instancias que favorezcan la exploración, la [...] [producción], la apreciación, que promuevan la reflexión y el análisis de las producciones propias y de los pares, así como también será un generador de espacios y climas que favorezcan la aparición de las preguntas. Es primordial su actuación como enlace, como mediador entre la idea previa de los niños, las herramientas y los materiales, en el caso de la producción individual. En el caso de las producciones grupales, favorecerá el diálogo, la explicitación de disensos y consensos y la búsqueda creativa de acuerdos".[25]

[22] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[23] Ibídem.

[24] Ibídem.

[25] Ibídem.

Los momentos de la actividad

Presentación

"El docente explicitará el modo de trabajo, qué materiales se utilizarán para ello, qué herramientas y cuál será la consigna que organice dicha actividad. La consigna puede plantear un material para explorar, un problema a resolver, o la necesidad de buscar diversas estrategias para resolver una imagen determinada. Las consignas deben ser claras".[26] Si una consigna es larga conviene recordarla en el transcurso de la actividad, o pedirles a los niños que la recuerden a sus compañeros.

Aunque la consigna sea la misma para todo el grupo, la diversidad va a manifestarse en las imágenes que cada niño cree, en los modos de resolución, en el tratamiento del material y en las modalidades de composición de la imagen.

"En el marco de secuencias de actividades extensas: es importante repasar todo lo realizado, recordando cada una de las actividades realizadas. Muchas veces un excelente cierre de la secuencia es poder repetir una actividad ya realizada, donde se notara el avance a partir de lo ya aprendido y recapitular las actividades anteriores de manera concreta y clara".[27]

Desarrollo

La tarea del docente, en este momento, es de acompañamiento y guía en relación con los procedimientos, las técnicas y los materiales necesarios. Luego de superada la necesaria instancia exploratoria de las herramientas, es importante que los niños realicen sus propias elecciones de color, materiales, soportes, etc. Selección que comienza siendo individual y que luego podrá realizarse en subgrupos con el propósito de producir de manera conjunta. Este es un proceso que se irá construyendo a partir de las secuencias de actividades planificadas.

La actividad en la educación visual puede organizarse como un espacio de taller, en el que se realicen diversas actividades de manera simultánea, es decir con algunos niños pintando, otros modelando, otros dibujando y otros construyendo. También es posible trabajar en pequeños grupos, mientras algunos niños desarrollan su producción de manera individual o en parejas.

Cierre de la actividad

Este momento se relaciona con la reflexión acerca de lo producido y es clave para el aprendizaje de la observación y del análisis. No es necesario realizar el cierre inmediatamente después de terminada la actividad, en muchos casos es conveniente plantear esta instancia mediando un tiempo prudencial, quizás unas horas o inclusive al día siguiente. En algunos casos, si la actividad demandó mucho tiempo, los niños no cuentan con la atención necesaria para concentrarse en dicha tarea; en otros casos, algunos materiales destinados para la pintura y/o grabado pueden "chorrearse" y es preciso un tiempo de secado para no estropear lo producido.

"Es importante colgar las producciones y pedirles a cada uno que explique lo que realizó, se pueden seleccionar los trabajos por sus diferencias (en el uso o distribución del color, la pincelada, las formas construidas, etc.), y hablar acerca de las diferencias y similitudes en los modos de realización. Este cierre es una etapa clave del aprendizaje por ser un momento de observación y de análisis, donde se aborda el eje de la apreciación.

"Es importante colgar los trabajos de todos los niños, para poder comparar los diversos y los variados modos de resolver un mismo disparador, o una consigna similar. [...] Detenerse a ver las obras de los pares forma parte primordial del aprendizaje".[28]

[26] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

[27] Ibídem.

[28] Ibídem.

Cuando no se lleva a cabo esta actividad de cierre se impide a los niños reflexionar sobre lo creado por ellos y puede entenderse, también, como una desvalorización de la obra realizada.

Luego del desarrollo de una secuencia de trabajo, donde se conocieron y exploraron materiales, se utilizaron determinadas herramientas, es interesante que los niños realicen una evaluación grupal, donde puedan analizar lo trabajado y revisar los materiales y herramientas utilizadas, repasando y analizando cuáles les resultaron combinables, cuáles le resultaron más simples de utilizar, cuáles les costó más manipular, cuáles desearían continuar utilizando con mayor asiduidad, etcétera.

El trabajo grupal

"Si la producción artística de un niño se examina desde una perspectiva social en lugar de individual, queda claro que lo que aprende al trabajar en una pintura o en una escultura no es simplemente lo que aprende sobre la manera de trabajar el material, también es una función de lo que aprende de otras personas al convertirse en miembro de la comunidad. Las normas sociales los modelos de conducta las oportunidades de conversar y compartir el propio trabajo con los demás, también son oportunidades de aprender...".[29]

"La escuela potencia la interacción entre pares, el aprendizaje con otros. El trabajo grupal, como marco del desarrollo del trabajo, le imprime una riqueza peculiar. El hacer con otro, compartir una hoja, buscar una resolución conjunta plantea un espacio de producción y comunicación sumamente potente, [...], plantea la necesidad de mirar y escuchar al otro, respetar su tiempo y su forma, sus posibilidades expresivas, y enriquecerse a través del intercambio.

"Son ejemplos de estas propuestas los trabajos en parejas, donde simplemente pintan, con dos o tres colores; lo pueden hacer en forma simultánea o sucesiva, a modo de pregunta y respuesta, o continuando el trazo marcado por el compañero, o respondiendo a un estímulo musical. Son también ejemplos de dichas propuestas la construcción de muñecos de tamaño real, utilizando pantimedias y papel de diario para dar volumen a la figura, o el trabajo en grupos para elaborar un mural bidimensional (se realice en la pared o sobre un soporte de papel).

"Al trabajar en un marco grupal, los niños tienen la posibilidad de realizar múltiples intercambios con sus pares, tienen oportunidad de comentar cómo podrían resolver ciertos problemas técnicos y artísticos, intercambios que estimularán la ampliación de su repertorio artístico y facilitarán su comprensión en torno a los posibles modos de abordar los problemas de la creación".[30]

La intervención docente en las actividades grupales se desarrolla en dos momentos distintos y diferenciados. Como en cualquier actividad, asumirá en primer lugar la tarea de planificación de las actividades en función de los contenidos seleccionados para abordar con el grupo: seleccionando técnicas y materiales, organizando el espacio, estableciendo los modos en que se trabajará, previendo las consignas y los tiempos. Durante su desarrollo –luego de organizar los grupos y establecer los acuerdos necesarios para lograr un clima que favorezca la concreción de la tarea propuesta–, el docente prestará la colaboración para que la dinámica de trabajo permita arribar a un producto que satisfaga a los integrantes del grupo.

En relación con la planificación conjunta con los niños, previa al desarrollo del trabajo, es importante plantear estrategias de organización que faciliten y promuevan la participación democrática de todos los integrantes del grupo, de manera que nadie quede relegado, ni otros se autodesignen como los líderes de la tarea.

"El que dichas tareas sean claras y puedan diferenciarse (en el caso de un mural), podría definirse en ese momento si todos los integrantes de los subgrupos dibujarán, si uno o varios grupos lo harán, si lo harán el total de participantes, si se hará simultáneamente, o de forma escalonada, si se dividirán por

[29] Eisner, *Elliot, La escuela que necesitamos*. Buenos Aires, Amorrortu, 2002.

[30] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

zonas o sectores de la composición, si dibujaran solo con lápiz o si lo harán directamente con el pincel, como si lo harán de una u otra forma, por sectores determinados del trabajo, o cruzándose etc., si todos pintan, si algunos integrantes de los subgrupos pintan el fondo o la figura, si se comienza por una u otra zona, si algún subgrupo particular se encargará de los detalles o no, etcétera. [...]

"En el segundo momento, concerniente a la realización de la actividad misma la intervención del docente debería limitarse a mediar hacia el interior de cada subgrupo, y a brindar una ayuda óptima para lograr que todos los niños tengan el mismo o un similar grado de implicancia en la tarea y una participación activa y repartida (si bien las tareas grupales consensuadas puedan ser distintas) e intentar limitar su intervención, ligándola aquí solamente a aquellas situaciones que puedan obturar la dinámica grupal, o que dificulten la integración de todos los niños.

"Es en dicho momento que el docente intentará intervenir para estimular a sus alumnos, apoyarlos para que cooperen y colaboren entre sí, alentando a los que no colaboran o tienen algunas dificultades para hacerlo. Su intervención será más fluida, en la medida que los niños se familiaricen con esta modalidad de trabajo, no es fácil, y es común que en las primeras actividades surjan tensiones o diferencias, se muestren los desacuerdos o se compita en lugar de colaborar. [...]

"Una tarea grupal planificada, y un ejercicio reiterado del quehacer grupal reducen en muchos casos la intervención del docente (en esta última instancia) a algunos pocos señalamientos o preguntas orientadas a ayudar con respecto a la cooperación, a la construcción grupal y al devenir fluido de la tarea conjunta. [...] Tanto en el trabajo mural, de gran formato, o en las construcciones monumentales, hay [...] aspectos de la tarea, ligadas a la participación democrática, la resolución de conflictos o a las características de las producciones grupales, que no pueden resolverse si no es al interior de estos grupos y en la tarea concreta de realizar un trabajo a gran escala, que demande otro tiempo de planificación y de resolución. Cabe aquí la aclaración, por más que parezca obvia, que son los niños y solo ellos los que deben realizar este tipo de actividades y que no debería existir la intervención directa de la mano del adulto en dicha tarea".[31]

El respeto por la producción

Cada niño encontrará su propia forma de expresión personal. Por lo tanto, es preciso estar atentos a las diferentes formas de expresión, al tiempo que cada uno necesita para avanzar en su proceso de producción visual, a las diversas modalidades de exploración y apropiación de los materiales y las herramientas. Diferencias que deben ser reconocidas y habilitadas por el docente, como condición básica para rescatar y valorar el proceso individual, evitando la serie de trabajos similares y estereotipados.

Este reconocimiento y respeto por las peculiaridades propias de cada uno de los niños supone el respeto por la obra del niño, que debe ser similar al respeto de la obra del artista. Por lo tanto, se evitará escribir sobre el trabajo, en el espacio de *su* hoja. La necesidad de registrar comentarios de las producciones de los niños y las verbalizaciones que ellos van realizando es sumamente valiosa. Sería interesante tener un cuaderno donde registrar las observaciones y los comentarios de los niños para luego documentar pedagógicamente el trabajo. La documentación pedagógica se enriquecerá si se completa con la inclusión de las producciones de los niños, los contenidos y las temáticas desarrolladas y sus comentarios, sensaciones, etc., acerca de dicho proceso. Esta documentación será de suma utilidad para el registro del proceso grupal y para la transmisión del trabajo a los demás actores del espacio institucional, directivos, maestros, niños, comunidad. De manera que los "otros" (niños y adultos) puedan apreciar y valorar los trabajos y fomentar la autoestima de los alumnos.

Las familias serán partícipes de las producciones y procesos que realizan sus hijos mediante la apreciación, la lectura de imágenes, pero sobre todo el respeto y la valoración de las producciones de los niños, el respeto por la multiplicidad de respuestas, por la diversidad.

[31] DGCyE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial*, 2007, Resolución 3161/07.

El uso del espacio en la educación visual

"La sala es el espacio donde los niños desarrollarán sus producciones, es el ámbito para que aprendan, reflexionen, experimenten, exploren, ensayen, boceten, construyan, intercambien, aprecien.

"Es oportuno dedicarle un espacio para la muestra y apreciación de las producciones individuales y grupales, hablamos de un espacio físico concreto, ya sea colgando sus trabajos en una cartelera, sobre la pared, o en una soga o alambre sobre la pared". También es posible utilizar "otros lugares de la institución como pasillos, afiches, carteleras fuera de las aulas"[32] para que las producciones puedan ser apreciadas por los propios niños, por los otros integrantes de la institución y por la comunidad.

"Para propiciar la multiplicidad y el desarrollo visual al que ya se hizo referencia, el jardín será un ambiente de alfabetización visual. Así en las salas también deberían coexistir reproducciones de pinturas de diversos estilos, fotografías de paisajes de distintos lugares del mundo y de construcciones arquitectónicas, láminas variadas o fotos de animales y plantas que atraigan con su diseño el interés de los niños".[33]

También pueden agregarse producciones de alumnos de una edad mayor a la del grupo, o de diferentes momentos del proceso de los niños, a fin de que tengan noción de la continuidad del proceso en el desarrollo del grafismo y de la imagen, intentando omitir dibujos estereotipados, que generalmente se asocia de forma forzada con la infancia.

Evaluación

La evaluación de este campo estético-expresivo requiere de la observación por parte del docente de los procesos y las producciones plásticas de los niños, sus hallazgos, procedimientos e interacciones, tomando como referentes las intenciones didácticas que orientaron las actividades. El objetivo de evaluar la educación visual es reflexionar tanto sobre lo aprendido por parte de los niños, como lo enseñado por parte del docente.

El desarrollo de las capacidades expresivas se relaciona con las posibilidades de aprender con y a partir de los otros niños. Por lo mismo, no es solo importante la evaluación individual que se realiza del aprendizaje, sino también la evaluación grupal de los aprendizajes alcanzados por el grupo de alumnos.

La reflexión acerca del propio proceso de producción, el análisis de las dificultades y los logros, la explicitación y la verbalización de los acuerdos y los desacuerdos de las ideas, que surgieron en el trabajo o las que surgen de mirar y entrar en contacto con otra obra, son aspectos esenciales del trabajo en la educación visual.

Este proceso de reflexión sobre el recorrido realizado por los niños se ve facilitado cuando ellos tienen la oportunidad de re-organizar los trabajos producidos durante un lapso de tiempo. Esta tarea permite reconocer y revisar los avances y las diferencias entre las producciones, registrar la propia evolución en la imagen y en los modos de utilizar los materiales o las herramientas. Estas actividades también forman parte de la evaluación y sirven tanto para que el alumno pueda recapitular sobre el propio recorrido, como para que el docente haga memoria de este trayecto.

Cuando los niños reconocen su propia imagen y pueden reflexionar sobre lo aprendido, es más sencillo que logren después comprender y darle sentido a lo realizado, reconociendo sus avances sobre sus últimas producciones. Muchos niños reconocen lo dudoso de sus primeros trazos, o su dificultad inicial para mezclar los colores o ven como en sus primeras producciones muchas veces no pintan o completan las imágenes. Esto les permite reconocer como han aprendido a seleccionar y elegir el color o a utilizar más de un material en la misma imagen, o el avance en las formas de resolver la figura humana.

[32] Ibídem

[33] Ibídem.

La evaluación de la educación visual se centra en:

1. el desarrollo de la visión o percepción visual (aprendizajes ligados al análisis de la imagen);
2. el uso y el manejo correcto de herramientas y materiales (aprendizajes ligados con la producción);
3. relaciones entre la idea inicial, los materiales seleccionados y el producto (aprendizajes ligados con el proceso creador).

1. En relación con la percepción visual
   - Las actitudes frente a la observación de imágenes (intereses, preferencias);
   - El reconocimiento de algunas características de las obras (las formas figurativas o no, paleta de colores, uso del espacio, composición, materiales utilizados, etcétera).
2. En relación con el uso y el manejo de herramientas y materiales en la bidimensión y en la tridimensión:
   - las características que asume la exploración de materiales y herramientas;
   - la selección de diversas herramientas en función de la intencionalidad representativa;
   - la combinación de herramientas en las producciones;
   - la utilización de los distintos materiales y herramientas.
3. En relación con el proceso creativo

En relación con la forma:
- la utilización de diferentes líneas y formas con intencionalidad representativa;
- la complejización de las producciones en relación con la idea, el material y técnica utilizado y la forma producida;

En relación con el color y las texturas:
- la utilización y las combinaciones intuitivas del color y las texturas con intencionalidad representativa;
- la exploración de las mezclas de colores para lograr uno nuevo.

En relación con la utilización de arcilla o masas para modelar:
- la coordinación de movimientos básicos para hacer diferentes formas (bolitas, choricitos, viboritas);
- la realización de figuras (animales simples y figuras humanas, objetos, etcétera);
- la utilización de herramientas para desbastar, hacer detalles, etcétera.

En relación con la construcción:
- la realización de construcciones en el espacio: figurativas (animales personas) y no figurativas;
- la resolución de problemas básicos de equilibrio;
- la utilización de diferentes materiales y herramientas para construir.

Bibliografía

Aumont, Jacques, *El ojo interminable*. Barcelona, Paidós, 1997.

Aumont, Jacques, *La imagen*. Barcelona, Paidós, 1992.

Belinche, Daniel y Larregle, María Elena, "Percepción" e "Interpretación", en *Apuntes de Apreciación Musical*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, 2005.

Bouchet, Paulle, *Picasso, artista y bohemio*. Madrid, Gallimard,1993.

Brandt, Ema y otros, *Artes y Escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Brandt, Ema y otros, *Educación artística- plástica*. Buenos Aires, AZ Editora, 1998.

Brandt, Ema *Una visión desde la plástica*. Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1999.

Calabrese, Omar, *La era neobarroca*. Madrid, Cátedra, 1987.

Ciafardo, Mariel y Belinche, Daniel, "Los estereotipos: un problema de la educación artística. Los artistas son de Piscis", en Revista Internacional de Arte y Diseño *La Puerta*, año 3, nº 3. La Plata, Dirección de Publicaciones y Posgrado de la Facultad de Bellas Artes de la Universidad Nacional de La Plata, junio de 2008.
Dahlberg, Gunilla y otros, *Más allá de la calidad en educación infantil*. Barcelona, Graó, 2005.
Debray, Régis, *Vida y muerte de la imagen. Historia de la mirada en Occidente*. Barcelona, Paidós, 1994.
Eisner, Elliot, *El arte y la creación de la mente*. Barcelona Paidós, 2004.
Eisner, Elliot: *La escuela que necesitamos*, Buenos Aires, Amorrortu, 2002.
Eisner, Elliot, *Educar la visión artística*. Barcelona, Paidós, 1995.
Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*, Barcelona, Paidós, 1995
Furió, Vicent, *Ideas y formas en la representación pictórica*. Barcelona, Anthropos, 1991.
Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.
Gardner, Howard, *Arte mente y cerebro*. Buenos Aires, Paidós,1990.
Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires Paidós, 2005.
González, Héctor, "La educación en el arte: Un derecho", en Suplemento digital *Revista La Educación en Nuestras Manos*, año 1, n° 4, 2003.
Grüner, Eduardo, *El sitio de la mirada. Secretos de la imagen y silencios del arte*. Buenos Aires, Norma, 2005.
Grupo μ, *Tratado del signo visual*. Madrid, Cátedra, 1993.
Gubern, Román, *Del bisonte a la realidad virtual*. Barcelona, Anagrama, 1996.
Hoyuelos, Alfredo y Cabanellas, Isabel, *Mensajes entre líneas. Diálogo entre la forma y la materia*. Pamplona, Centauro Editores, 2006.
Hoyuelos, Alfredo, *La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro, 2006.
———, *La ética en el pensamiento de Loris Malaguzzi*. Barcelona, Octaedro- Rosa Sensat, 2004.
Jiménez López, *Cultura, Arte y Escuela. Hacia la construcción del debate en Miradas al arte desde la educación*. México, Secretaría de Educación Pública, 2003.
Joly, Martine, *Introducción al análisis de la imagen*. Buenos Aires, La Marca, 1999.
Mallaguzzi, Loris, *La educación infantil en Regio Emilia*. Barcelona, Octaedro-Rosa Sensat, 2001.
Manigot, Gonzalo, *La enseñanza del Lenguaje Plástico en el Jardín de Infantes*. Bahía Blanca, Ediba, 2007.
Mirzoeff, Nicholas, *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona, Paidós, 2003.
Origlio, Fabricio, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde los cuatro hasta los seis años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
Origlio, Fabricio y otros, *Arte desde la cuna. Educación inicial para niños desde recién nacidos hasta los tres años*. Buenos Aires, Nazhira, 2005.
Pastoreau, Michel y Simonnet, Dominique, *Breve historia de los colores*. Barcelona, Paidós, 2006.
Punyet, Miró, *Joan Miró, el pintor de las estrellas*. Madrid, Gallimard,1993.
Schnaith, Nelly, "Los códigos de la percepción, del saber y de la representación en una cultura visual", en *Revista tipoGráfica 4*, 1987.
Spravkin, Mariana y Berdichevsky, Patricia, *Artes plásticas Caminos para crear apreciar y expresar*". Buenos Aires, Novedades educativas, 2001.
Vigottsky, Lew, *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid, Akal, 1984.
Weisberg, Robert, *Creatividad, el genio y otros mitos*. Barcelona, Labor, 1987.

Expresión corporal

La expresión corporal en la Educación Inicial

"Bailar es un acontecer social, se baila para uno mismo,

para otro, se baila con otro, se baila en grupo"

Perla Jaritonsky

El lenguaje es el instrumento que habilita a las personas a exteriorizar una serie de vivencias que se canalizan mediante diversas formas o códigos para poder comunicar un significado particular. La naturaleza de cada lenguaje permite formas de conocimiento y de representación peculiares, abriendo ciertas posibilidades y limitando otras.

La coexistencia de distintas formas de comunicar instala la necesidad de habilitar el espacio y adquirir distintos tipos de conocimientos, cada uno de estos (al mismo tiempo que mantiene su propia especificidad) se relaciona estrechamente con la naturaleza del lenguaje, dispositivo del que disponen las personas para poder interactuar con el medio social y cultural. Los lenguajes artísticos participan de las características generales de los lenguajes, tienen un contenido a ser comunicado, un medio expresivo usado para hacer público un significado, un modo de tratar el contenido, y una sintaxis, entendida como conjunto de reglas para ordenar las partes en una estructura coherente.[1]

Las artes son intrínsecamente valiosas para la cultura de la que forman parte y cobran sentido en cada contexto cultural. Son modos de comunicación y de conocimiento entre los sujetos.

El campo imaginativo, la emoción, la sensibilización corporal, la percepción subjetiva, la exploración creativa de los movimientos corporales, la improvisación son las características singulares de la disciplina Expresión Corporal. La institución escolar es la encargada de ofrecer a los niños la experiencia de conocer y aprender el lenguaje corporal, y desarrollar experiencias que les permitan crecer en autonomía. Este lenguaje se construye, lo cual permite la formación de sujetos más sensibles, dispuestos y abiertos a las diversas formas de expresión, logrando un desarrollo de la percepción de sí mismos, de los otros y del mundo.

La Expresión Corporal establece una manera de comunicar, mediante el movimiento, estados de ánimo, sensaciones, ideas y emociones. Esta disciplina se propone desarrollar capacidades estéticas y habilidades perceptivas con sensibilidad y creatividad. Se trata de vincular a los alumnos a partir de la exploración corporal para que descubran el gusto y el placer por el movimiento expresivo. La conexión de quien baila con sus imágenes y sus sensaciones produce un texto particular, que cobra sentido en un contexto comunicacional. En la expresión corporal el producto, *lo que se baila*, cobra existencia durante su ejecución.

La Expresión Corporal en el ámbito educativo no buscará formar bailarines, sino personas que bailen sus propias danzas, con placer y disfrute por esa producción. Además ofrece un contexto de aprendizaje donde los chicos pueden imaginar y producir los movimientos que les pertenecen, que son únicos, auténticos e irrepetibles.

La acción educativa, durante todas las etapas de la Educación Inicial, favorecerá que el niño conozca, descubra su cuerpo, juegue con sus movimientos y con el de los otros chicos, dé cuenta de sus sentimientos y emociones, gracias a este lenguaje expresivo.

[1] Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1995.

La institución escolar debe garantizar que todos los chicos tengan oportunidad de vincularse con esta disciplina como protagonistas de sus propias producciones. Al mismo tiempo, propiciará la concurrencia a espectáculos de danza, danza-teatro, bailes de diferentes colectividades, así como la observación de escenas de películas, de programas televisivos, etc. De esta manera, los niños comenzarán a elaborar criterios estéticos, enriquecerán su repertorio de movimientos y adquirirán el gusto y el placer no solo por el hacer sino por ser partícipes en la observación de estas manifestaciones artísticas.

Los niños y la Expresión Corporal

Los niños en sus actividades cotidianas se mueven espontáneamente y van construyendo una serie de saberes vinculados con su acción corporal que les permiten crecer y desenvolverse de manera cada vez más autónoma. Cada uno tiene una particular forma de moverse, de actuar, de jugar los movimientos de su cuerpo, estas características son inherentes a su tamaño: altura, masa muscular, tonicidad, disponibilidad corporal; pero también están condicionadas por las características de su entorno familiar y social y por los saberes previos, producto de experiencias corporales y del goce que sienta por el movimiento.

Estos aspectos harán que, en la actividad de expresión corporal, puedan complejizar su capacidad de expresión ampliando la exploración sensitiva corporal. En este proceso de adquisición es importante ofrecer a los chicos situaciones recurrentes que les permitan afianzar sus descubrimientos para apropiarse de nuevas maneras de moverse.

En el proceso de complejización de los movimientos, los niños están atentos al movimiento de los adultos y se apropian de esas acciones, como un modo de identificarse con las personas de su entorno. Asimismo, en sus juegos sienten mucho placer por la acción corporal, utilizan el gesto para comunicarse sustituyendo la palabra hablada, sienten placer cuando escuchan música y se mueven acompañándola, y disfrutan al transformarse en distintos personajes de la ficción. Desarrollan la fantasía cuando se mueven, cuando utilizan lo gestual y algunas veces cuando memorizan y reproducen esquemas coreográficos de programas televisivos, propagandas o imágenes de revistas. El cuerpo de los chicos, como el de los adultos, guarda memoria emotiva que se logra exteriorizar mediante el movimiento con códigos personales, únicos e irrepetibles.

Propósitos

- Ofrecer experiencias de actividad corporal que favorezcan la progresiva adquisición de nuevos repertorios de movimientos que permitan expresar su emocionalidad y su imaginación.
- Desarrollar la creatividad y la sensibilidad en los niños a través de la improvisación corporal.
- Brindar oportunidades para que los niños puedan disfrutar de diferentes espectáculos artísticos relacionados con la danza e iniciarse como observadores críticos del hecho artístico.
- Organizar situaciones de interacción a través del movimiento para que logren comunicarse corporalmente con los otros: en parejas, tríos, grupos pequeños, entre otras.

Contenidos

- Exploración de los movimientos del cuerpo.
- Exploración del espacio.
- Exploración de las calidades de movimiento (velocidades, intensidades y dirección del movimiento)
- Exploración del vínculo en la interacción con los otros y con los objetos.
- Producción de mensajes.
- Improvisación.
- Inicio en la lectura crítica del hecho artístico.

El orden de esta organización de los contenidos no conlleva una progresión para su selección. A continuación, daremos algunas sugerencias para que el docente pueda elegir aquellos que considere pertinentes en función de las características del grupo, los propósitos que persiga y de las propuestas que organice.

La naturaleza de la Expresión Corporal es el *hacer*, es dar un espacio para que los chicos puedan expresar en movimiento sus necesidades y bailar su propia danza.

La selección de los contenidos tendrá como objetivo fundamental que los niños incorporen y aprendan nuevas maneras de moverse en el tiempo y en el espacio bailando con los otros. Estos aprendizajes relacionados con la exploración de los movimientos del cuerpo, sus calidades, la interacción con los objetos y con los otros niños y adultos les permitirá más soltura para interpretar qué es lo que quieren comunicar en movimiento (ya sea una imagen, una situación, una forma de moverse) y les dará un espacio para disfrutar, no solo de hacer, sino también para ser espectadores significativos de este lenguaje.

Orientaciones didácticas

El propósito de la Expresión Corporal en la Educación Inicial es que los alumnos logren enriquecer y profundizar sus conocimientos acerca de los movimientos que realizan. Este aprendizaje les permitirá construir, desde la vivencia, el desarrollo de la sensibilización y la comunicación. En este sentido, el objetivo primordial es expresar y comunicar ideas bailadas a partir del lenguaje del movimiento.

El lenguaje expresivo corporal se basa fundamentalmente en los procesos sensibles y emocionales, en el placer por el juego corporal, en inventar y comunicarse. Para que esto sea posible es necesario brindar un clima de afecto y confianza con el propósito que los niños adquieran seguridad en sus propias capacidades expresivas, en relación con ellos mismos y con los otros integrantes del grupo. Además, se trata de brindar oportunidades de desarrollar la capacidad creativa, el gozo y el disfrute por el movimiento.

Las actividades se organizan respetando las necesidades lúdicas de los chicos en un espacio que los ayuda a descubrir y conocer aspectos significativos del lenguaje para ampliar y profundizar sus aprendizajes corporales. Estas deben permitir que los alumnos puedan participar en interacciones con otros sujetos de la acción ya que tienen capacidad de comprender los gestos o acciones corporales propios y de los otros.

Continuidad y secuencia

La actividad de Expresión Corporal necesita de una continuidad para el desarrollo de situaciones que permitan y favorezcan que los alumnos puedan apropiarse, en las diversas actividades, de un amplio vocabulario que enriquezca la expresión personal mediante la exploración de nuevas posibilidades corporales. Esto significa que el itinerario que proyecta el docente, a través de las diversas experiencias, requiere, por un lado, de un tiempo específico para la actividad (entre 15 y 40 minutos) y, por el otro, de una continuidad entre una experiencia y otra. Es deseable que el tiempo que se dedique para ello sea, por lo menos, dos veces por semana, para que los chicos recuerden lo que hicieron y perciban lo que se agrega o complejiza entre una actividad y otra.

También es interesante repetir algunas actividades ya sea porque fue muy productiva y/o divertida, y entonces el grupo está *disponible* para volver a realizarla, o bien, porque presentó dificultades, que en otro momento del proceso de aprendizaje pueden ser superadas. Además es una manera de reafirmar los conocimientos previos.

En este sentido, es importante que el docente piense la tarea con la noción de secuencia, teniendo en cuenta que en estas se van ampliando o profundizando los aprendizajes con nuevas propuestas que enriquecen las acciones corporales. El docente para armar una secuencia debe tener en cuenta algunos aspectos fundamentales como, por ejemplo, la edad de los chicos, si vienen por primera vez al

jardín, si tuvieron experiencias previas, el período del año, qué otros aspectos se están trabajando con el grupo, si la secuencia de Expresión Corporal es autónoma o sostiene un proyecto que se desarrolla en la sala o en la institución.

Por otra parte, en la secuencia de actividades es útil anticipar algunos emergentes que puedan surgir en el desarrollo de la misma, a fin de otorgar mayor flexibilidad en la consideración de las propuestas, en los tiempos y las formas de organizar al grupo. Esta planificación pensada se irá ajustando a las necesidades individuales y grupales para que logren verdaderos espacios de aprendizaje, permitiendo que los chicos exploren, descubran, comuniquen, jueguen y disfruten en cada una de las propuestas.

En las reuniones previas al inicio de las clases es interesante indagar sobre algunos saberes del grupo familiar que tengan relación con el trabajo corporal y que pueden ser conocimientos a trasmitir a los niños. Por ejemplo, una abuela que baile alguna danza típica de su cultura y/o de la región, un papá que toque algún instrumento, etc., ya que de esta manera se podría planificar su incorporación en la secuencia de actividades pensadas para la sala.

También es necesario considerar algunos eventos que se producen durante el año escolar con la participación del resto de la institución y de la comunidad (como pueden ser las efemérides, alguna fiesta zonal), así como encuentros con el grupo familiar que pueden implicar el desarrollo de pequeñas coreografías o de una secuencia de movimientos y así presentar parte del trabajo realizado por el grupo.

Las consignas

Es conveniente que las consignas que se ofrecen para el desarrollo del trabajo corporal sean, en general, verbales; aunque a veces sea necesario mostrarlas corporalmente. Por ejemplo, si el objetivo es que los niños abran y cierren sus manos, la consigna puede ser: "busquen distintos movimientos de abrir y cerrar las manos, pueden hacerlo len-ta-men-te delante del cuerpo" (la voz del docente debe llevar consigo el ritmo de la acción). Las consignas deben ser concisas, bien seleccionadas según el contenido u objetivo a trabajar, si el énfasis en el movimiento de las manos supone también utilizar el espacio, se podría agregar "lleven el movimiento de las manos delante del cuerpo, a ambos costados, continúen con el movimiento y aléjenlas del cuerpo, etc.". Es pertinente utilizar alguna imagen, por ejemplo: "sacudan las manos como lo hacíamos cuando jugábamos con agua en el patio, jueguen a batir el aire con las manos". Las imágenes deben despertar el interés por parte de los chicos para que puedan resolverlas mediante el movimiento.

Es interesante darle una significación adecuada a la manera de comunicar una idea: "muevan el cuerpo como las olas del mar, a veces rápido, a veces como olitas pequeñas, otras veces como un mar agitado". También es posible presentar un objeto que cumpla con el objetivo de completar la propuesta exploratoria, por ejemplo, colocar una gran sábana sobre el piso e ir despegándola de a poco hasta moverla agitadamente, etc. Estos recursos permitirán que los chicos complementen de forma significativa la imagen inicial y que exploren las diversas maneras de comunicar o manifestar lo que se ha propuesto.

En ocasiones, el docente puede utilizar el recurso de mostrar formas de moverse con su propio cuerpo, teniendo en cuenta que no es un modelo al que se lo copia fielmente, sino una sugerencia, una de las tantas maneras de resolver corporalmente la propuesta. Es necesario tener presente que el cuerpo del maestro es un referente importante en el grupo, por lo tanto, el alumno debe constatar que el adulto está dispuesto a participar activamente si fuera necesario.

El espacio

El espacio donde se realice la tarea debería ser amplio en dimensiones y con pisos preferentemente cálidos que inviten a probar y explorar. Pero esto no implica que, si estos aspectos no están presentes, no pueda desarrollarse la tarea.

La actividad de Expresión Corporal se puede llevar a cabo también en lugares pequeños o en otros espacios que no sean la sala, como en un patio, sala de música, etc. El docente tendrá en cuenta el espacio donde se desarrollará la tarea cuando planifique las actividades. Lo importante es lograr un clima adecuado para que los chicos puedan concentrarse, se diviertan y disfruten.

Si el espacio está armado tal cual es su uso cotidiano, con las sillas y mesas, y estas no se pueden colocar en otro sitio, se sugieren realizar actividades que impliquen el uso de estos dos objetos en el espacio reducido. Seguramente, no podremos hacer grandes desplazamientos o constituir varios pequeños grupos, pero si, pueden tener lugar propuestas acordes con este espacio, como por ejemplo proponer una actividad por mesa que respete el mismo contenido para todos pero que dispare alguna sugerencia particular a cada subgrupo: si todos mueven los brazos o las manos, unos pueden hacerlo de espaldas a la mesa, otros sobre la mesa, mientras que otros pueden jugar con las manos entre todos los integrantes del subgrupo.

La música

La presencia de la música en la actividad de Expresión Corporal es un recurso primordial ya que los chicos, en general, cuando escuchan música, es probable que la acompañen con algún movimiento corporal. Siempre que desarrollemos una actividad expresiva corporal tratemos de contar con un grabador, o algún instrumento de percusión o estar preparado para usar la voz como incentivo, ya sea cantando, produciendo sonidos, etcétera.

En caso de poder contar con la participación del docente de música, sugerimos desarrollar una actividad conjunta, entendiendo que en esta oportunidad el docente de música estará al servicio del movimiento corporal y no a la inversa. El objetivo es ofrecer, mediante la música, diversos matices respetando absolutamente la propuesta corporal planteada al grupo. Durante el proceso de aprendizaje de los chicos, se puede comenzar a dialogar música/ movimiento y viceversa.

En la selección del material musical se pueden utilizar músicas de diferentes géneros entre los cuales es interesante aprovechar las melodías de la región o del lugar donde viven los niños: música folclórica o popular, como el chamamé, los valsecitos criollos, los acompañamientos de murga, etc. Consideramos que el hecho de utilizar la música propia del lugar le da una característica peculiar, ya que los chicos en otros ámbitos la escuchan y en la clase de Expresión Corporal la pueden utilizar *bailándola* de otras maneras, parecidas o diferentes a como se *utilizan* en el entorno cultural de pertenencia.

Los objetos

Entre el niño y el objeto hay algo, tal vez alguna actividad o sensación.

(Winnicot, 1971)

Esta reflexión nos permite profundizar sobre el acercamiento corporal de los chicos hacia los objetos en sus diversos descubrimientos. El juego que se produce en la interacción del cuerpo del niño con los objetos permite una vivencia intensa y sensible que despierta en ellos la imaginación, la evocación y diversas maneras de asociaciones libres. Los niños comprometen todo su cuerpo en relación con el objeto, hacen un acercamiento espontáneo y emocional ya en el primer contacto con el mismo. Así es como se permiten transformarlo, utilizándolo en forma genuina y otorgándole diferentes usos en su juego simbólico.

Los objetos son un posible intermediario para poner en acción el movimiento, son un recurso fundamental para la sensibilización y la improvisación. Los niños exploran los objetos y establecen relaciones corporales con ellos a través de su manipulación, creando un vínculo afectivo que facilita la expresión de sentimientos y el desarrollo de la imaginación.

La elección de los objetos se realiza de acuerdo con las características intrínsecas del mismo, es decir, teniendo en cuenta su tamaño, su textura, su forma, color, etc. Otro aspecto a tener en cuenta es la facilidad o la dificultad que presentan al ser utilizados en forma individual, en un pequeño grupo o en el grupo total.

Se sugiere utilizar objetos que estén presentes en la vida cotidiana del niño y que por su formato y características, permitan su transformación y no sean condicionantes de un solo tipo de movimiento, salvo que se quiera buscar este objetivo determinado. Así es posible incorporar cajas de cartón de diferentes tamaños, utensilios cotidianos, papeles de diversos grosores, ropas, hilos, lanas, etcétera.

Es posible que si los chicos vieron una película donde aparecen sombreros, en la que los actores se los sacan para saludar y se los vuelven a poner, y esta imagen es muy fuerte en la evocación, usaremos sombreros en la experiencia. Sería inapropiado recurrir a los aros u otro objeto para tal finalidad. Además, si la localidad donde se encuentra el jardín cuenta con determinados objetos de la naturaleza que representan mucho al lugar, es interesante incluirlos en la tarea. Estamos hablando de piedras de la zona, hojas de árboles, de cañas, entre otros.

Dentro de la selección de los objetos disparadores de las actividades se debe tener en cuenta la utilización de láminas o fotos, que puedan ser o no del entorno cercano a los chicos, ya que estos recursos generan búsquedas corporales desde el impacto y la sorpresa del nuevo elemento.

Los objetos pueden cumplir un rol fundamental en la modificación del espacio a utilizar, así como pueden ser recursos interesantes para armar la escenografía donde se realicen las improvisaciones. Por ejemplo, una tela puede servir como telón por donde entran diversos personajes. Las cajas de cartón corrugado pueden ser escondite de todo el cuerpo o partes del mismo. Una linterna puede *delinear* un espacio a recorrer. Una diapositiva proyectada en la pared puede disparar ideas a partir de la imagen, o bien juegos de luz y sombra proyectando el cuerpo y sus movimientos cerca o lejos de la diapositiva. Una hoja de papel de diario o una revista sugieren maneras de leerla o transportarla como lo hacen los adultos: acostados sosteniéndola cerca del rostro, sentados sobre alguna silla, cruzando las piernas, caminando con un diario debajo del brazo, etcétera.

Es oportuno motivar a los chicos para que traigan algún objeto que les llame la atención o que sea de su preferencia, por ejemplo, muñecos, cochecitos, juguetes en general, ropas de los adultos como polleras, ponchos, sombreros, zapatos, sacos, entre otros.

Cualquiera sea la elección que se realice en función de los contenidos que se quiera trabajar es necesario tener en claro qué objetos se van a utilizar durante un período y tenerlos al alcance para que puedan estar disponibles en el momento adecuado.

Ejemplos de secuencia de actividades

La trama, los nudos, los lazos

La propuesta es elegir una temática que permita, tanto al docente como a los chicos, explorar los movimientos del cuerpo a partir de ideas, evocaciones y la utilización de objetos que favorezcan la creatividad y nuevas búsquedas.

Contenidos

- Exploración de diferentes maneras de *anudar* distintas partes del cuerpo (brazos, piernas y estos con otras zonas del cuerpo, por ejemplo: brazos *anudados* a la cintura, etcétera).
- Representación corporal de ideas, formas, a partir de nudos, lazos, tejidos, etcétera.
- Exploración de las velocidades e intensidades del movimiento.

Recursos

- Hilos de lana de distintos colores (de 0,80 m a 1 m), una para cada chico.
- Imágenes de nudos, lazos, tejidos, gente tejiendo, hilando, etcétera.

Secuencia de actividades

1º actividad

- Para iniciar la secuencia sería interesante que el grupo esté distribuido espacialmente por la sala (sin mesas, ni sillas) o en otro espacio amplio de la institución.
- Entregar por grupos imágenes de lazos, nudos, tejidos, etc. Escuchar los comentarios de los chicos y sugerir si alguno quiere imitar corporalmente la propuesta visual. Registrar atentamente este momento. (Si se contara con un proyector de diapositivas que muestren imágenes de nudos, tejidos, etc. se podría utilizar en lugar de las imágenes o fotos).
- Luego pedirles que busquen con sus brazos alguna manera de anudarlos, de *enlazar* un muslo, sentados de diferentes maneras y con diversos apoyos.
- Al observar las respuestas, guiar la exploración de *anudar* de otras maneras. Por ejemplo, acostados, levantando las piernas y cruzarlas.
- Mantener los brazos *anudados* y buscar moverse sin soltar el *nudo*.
- Sugerir que intenten un nudo tal que les permita mover las zonas del cuerpo que quedan libres.
- Al cerrar la actividad, proponer que *desanuden* el cuerpo, que sacudan, corran, o caminen con la imagen de *deshilachar el cuerpo*, *soltar*, aflojar.

2º actividad

- Repartir un trozo de lana para cada chico.
- Se sugiere elegir una música tranquila, una melodía suave.
- Se indica a los chicos la siguiente consigna: "Enrollen o envuelvan las manos con la lana para que queden juntas, *atadas*".

Sin soltar la atadura, pedir a los chicos que comiencen a moverse para que exploren distintas maneras de hacerlo con la limitación de las manos atadas.

- Esta limitación, por sí misma, hace que los chicos exploren otro movimiento y muevan otras zonas del cuerpo.
- Si no logran nuevas búsquedas, ayudarlos a que descubran qué partes del cuerpo están libres (cara, cuello, piernas).
- Ayudarlos a deshacer las *ataduras* y proponer que sin el objeto traten de evocar y reproducir algún movimiento.
- Jugar a atar el cuerpo a las sillas, a una pata de la mesa haciendo nudos blandos o más fuertes. Si ya tienen experiencia en juegos en pareja, *anudar* simultáneamente el cuerpo propio al cuerpo del compañero, o en forma alternada y en parejas. Un niño cambia sus apoyos quedando estático en cada uno de ellos y su compañero anuda su cuerpo al del otro. Además podrán cambiar los roles.

3º actividad

- Armar con sogas o lanas, tramos en plano (sobre el piso) o atadas a diferentes alturas y niveles.
- Permitir que los chicos exploren el espacio, lo recorran y lo modifiquen durante los trayectos.
- Jugar con la imagen de ovillos y madejas de lana inventando giros en el lugar, en distintos niveles y posturas de los brazos sosteniendo la madeja.
- Utilizar la imagen de lanas deshilachadas.
- Quitar las estructuras armadas al comienzo, evocar y recorrer los espacios descubiertos durante la presencia de la trama.
- En subgrupos de al menos 4 chicos, proponer que armen una trama entre el objeto y los propios cuerpos. Cada subgrupo puede mostrar a los demás el resultado logrado. Se sugiere que, si la

maestra considera que el grupo está integrado, un subgrupo puede realizar una "trama" fija y otro puede recorrerla.

4º actividad

Esta última actividad tiene como propósito que los chicos, a partir de las vivencias y las exploraciones anteriores, tengan posibilidad de evocar, imaginar e inventar nuevas maneras de moverse que lograron despertar mediante las experiencias con los objetos y las imágenes concretas. Se trata que los chicos en esta etapa puedan improvisar libremente y hacer sus propias producciones y se recomienda que se proponga la idea del tejido en general. Si esto no fuera suficiente como disparador, damos algunas sugerencias.

- Tomar la idea de *tejido* y proponer juegos corporales, que *imiten* la acción verbalizada o bien que sigan libremente el ritmo sugerido. Por ejemplo: "Jueguen a tejer, con las manos"
- Hagan un *ovillo* con todo el cuerpo.
- "Estiren los brazos" como un hilo tenso.
- Busquen movimientos que acompañen esta frase "uno al derecho, otro al revés" (decirlo rítmicamente)

El docente jugará con su voz proponiendo las acciones con diferentes intensidades y velocidades para que los chicos se vayan relacionando con las calidades de movimiento.

Esto significa que la consigna verbal debe llevar la intención, la velocidad y la intensidad que el docente quiere lograr del movimiento de los niños. Se debe tener en cuenta que los movimientos pueden ser rápidos o lentos, fuertes o suaves. Al mismo tiempo, estos pueden ser directos (con una intencionalidad de dirección hacia un punto por ejemplo: golpear) o bien indirectos (por ejemplo: flotar).

Algunas ideas para la sala de los más chicos

La utilización, por ejemplo, de una música popular (instrumental) o clásica puede ser un buen comienzo para que los chicos desplieguen espontáneamente maneras de acompañar con el movimiento el estímulo sonoro. La selección de este acompañamiento puede ser con distintas velocidades, según el estado anímico del grupo (si vienen de una actividad muy movida, músicas tranquilas o viceversa). El docente estará atento a observar las respuestas, retomará una de ellas para que todos los chicos la puedan copiar.

Para la sala de 2 años se recomienda comenzar sin desplazamiento, sentados o parados. A la vez, este movimiento puede ser realizado en parejas (con los niños de tres años) sugiriendo diversas maneras de tomarse: apoyando las manos en la cintura, sobre los hombros del compañero, o bien tomándose de una mano acompañando los desplazamientos con algunos movimientos que inventen con el resto del cuerpo.

Durante las distintas actividades que realicen los niños, el docente deberá, desde su rol, sostener y dar continuidad a las propuestas valorizando los movimientos que los niños agreguen o modifiquen a la propuesta inicial.

Es importante, establecer un *espacio* del juego libre con el movimiento ya aprendido, que no le ofrezca dificultad en su dominio para brindarle una posibilidad de arriesgarse, probar otras maneras, actuar por sí mismo, explorar espontáneamente, tener permiso.

Asir o tomar y soltar con las manos

Se recomienda para esta propuesta distribuir un objeto, por ejemplo, telas o papeles de distintas texturas, para que los chicos jueguen y exploren con este disparador.

- A partir de las respuestas, si fuese necesario, el docente sugerirá, distintas maneras de asir y dejar: con el objeto entre las manos, moverse para causar efecto de movimiento en el objeto.
- Jugar a agitar la tela o el papel acompañando esta acción con el resto del cuerpo imitando el movimiento del objeto.

- A continuación, retirará los objetos y pedirá a los chicos que vuelvan a realizar los movimientos y que los evoquen con el propio cuerpo. Por ejemplo, es importante hacerlos reflexionar acerca de acciones tan sencillas como abrir y cerrar las manos: cuando tomaban el objeto la mano estaba cerrada y cuando lo soltaban la mano se abría. Es tarea del docente recuperar las acciones de la primera exploración, para que los chicos se adueñen del movimiento surgido anteriormente.

En estas edades es importante que el niño mediante las diversas exploraciones de los movimientos de su cuerpo, comiencen a conectarse con algunos aspectos propios de este lenguaje: la expresividad, la sensibilidad y la creatividad.

Afianzamiento del equilibrio corporal y las diferencias entre movimiento y quietud

- Quedarse quietos en el lugar, en una pose determinada, elegida, o copiada de una fotografía o imagen.
- Moverse con diferentes desplazamientos y volver a la posición quieta.
- En el lugar, mover el cuerpo con distintas calidades (sacudir, acariciar el aire) y buscar un apoyo de manos y rodillas.
- Desplazarse por el espacio de la sala y detenerse cuando el cuerpo se acerca a una pared u otros objetos.
- Utilizar el recurso de las imágenes que remitan a los movimientos del río, del viento, la caída de las hojas de los árboles, etc. y permitir que los chicos resuelvan sus respuestas como más gusten, sin patrones previos de cómo realizar el movimiento.
- Estimular búsquedas de acciones corporales tales como girar, dar vueltas, bajar encontrando apoyos en el piso, subir rápidamente, bajar acostándose boca arriba o boca abajo, etcétera.

En la exploración de los movimientos del cuerpo en estas edades es importante que los chicos comiencen a despertar sensaciones corporales utilizando recursos como imágenes, melodías, objetos o consignas que promuevan la emotividad. Sin emoción no hay nada que expresar ni comunicar.

En un proceso de desarrollo y continuidad, los niños son capaces de identificar movimientos que son iguales y comunes a otros niños (por ejemplo, copiar al otro en los juegos de espejo, o copiar al docente), actividades que propician que los alumnos vayan aprendiendo a diferenciarse de los demás.

Intervención docente

Consideramos importante que los niños, a partir de su ingreso en la Educación Inicial, tengan oportunidad de conocer, descubrir su cuerpo, sus movimientos y dar cuenta de sus sentimientos y emociones a partir de la Expresión Corporal. El docente deberá ofrecer oportunidades de exploración de este lenguaje para que los chicos aprendan a expresar, ampliando su repertorio cotidiano, a transmitir sensiblemente y con creatividad sus estados de ánimo, su mundo interno, sus fantasías.

Para que esto sea posible, el docente debe tener un buen vínculo con su propio cuerpo para que su intervención pueda ser transmitida con seguridad. Además tendrá que desarrollar su observación de lo que sucede en el grupo con el objetivo de descubrir las necesidades de los chicos (según sus edades, período del año, dinámica grupal) para posibilitar el buen logro de la tarea.

Es necesario estar atento a los requerimientos del grupo, así como a los tiempos individuales y grupales. El docente también tiene que estar alerta a las respuestas del grupo que darán cuenta de los aciertos y las dificultades de la consigna disparadora de las búsquedas.

En la actividad de Expresión Corporal se movilizan situaciones afectivas complejas, que son propias del mundo interno de los niños, de sus historias, que no serán comunes a la totalidad del grupo. La acción corporal compromete la totalidad de la persona, por lo que se recomienda ser cuidadoso y respetuoso del acontecer individual y grupal, dado que el cuerpo es sensible y como se señaló anteriormente, guarda memoria de las emociones y los sentimientos que se despiertan con el movimiento.

El docente deberá contener afectivamente a los alumnos y si surgen dificultades, por ejemplo, niños que no pueden participar de la actividad por inhibición o porque "les da vergüenza", tendrá que respetar los tiempos personales en un marco de sostén para que todos puedan acercarse a las resoluciones desde el lugar que cada uno puede y no de lo esperable. Es importante en la enseñanza de la Expresión Corporal, que los chicos no pierdan la espontaneidad y adquieran cada vez mayor soltura corporal.

Todas estas sugerencias de intervención deben estar impregnadas de un sello peculiar propio de cada uno de los docentes, ya que también se ponen en juego las experiencias personales del adulto a cargo de la tarea y cada uno se compromete no solo en los aspectos más objetivos de la disciplina, sino en los subjetivos que están vinculados con su propia historia, sus experiencias previas, sus gustos por el hecho artístico, sus informaciones y, sobre todo, sus múltiples procesos dentro del aprendizaje corporal.

El docente debe despertar y afirmar en los niños, en este trayecto de aprendizaje, el interés y el gusto por la producción artística, sea la propia producción del grupo o bien de otras producciones artísticas del entorno social.

Evaluación

El sentido primordial de evaluar el aprendizaje de cada uno de los integrantes de un grupo, y del grupo en su totalidad, es valorar cómo cada alumno –con sus particularidades y en su relación con los demás– logra comunicarse expresiva y creativamente mediante el lenguaje corporal.

A lo largo de diferentes períodos el docente realizará una observación significativa tanto del desarrollo personal de cada chico como del crecimiento de la comunicación grupal.

Los aspectos sobre los cuales se centrará la evaluación son los siguientes.

- La comprensión de la consigna y la forma en que logra resolverla corporalmente.
- La exploración de los movimientos que configuran una manera distinta de transmitir un estado de ánimo, una sensación, una imagen, etcétera.
- La posibilidad de distanciarse de los movimientos más convencionales y cotidianos para crear nuevas maneras de moverse.
- La disponibilidad para observar la idea de un compañero y tomarla para enriquecer su movimiento.
- La concentración en la tarea y la capacidad para sostener en el tiempo la exploración de movimientos.
- El entusiasmo por la actividad y la forma en que la manifiesta.
- El interés por la exploración de movimientos con los objetos y su transformación creativa en la acción corporal.
- La posibilidad de improvisar en pareja o en pequeño grupo.
- El gusto y el placer por acudir a espectáculos artísticos de movimiento (danza, danza teatro, mimo, danzas populares, entre otros).

Bibliografía

Akoschky, Judith y otros, *Artes y escuela. Aspectos curriculares y didácticos de la educación artística*. Buenos Aires, Paidós, 1998.

Berge, Ivonne, *Vivir el cuerpo*. Buenos Aires, La Aurora, 1975.

Bernhard, Michel, *El cuerpo*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Denis, Daniel, *El cuerpo enseñado*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Eisner, Elliot, *El ojo ilustrado*. Barcelona, Paidós, 1995.

Gardner, Howard, *Educación artística y desarrollo humano*. Barcelona, Paidós, 1994.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, Subsecretaría de Cultura, Dirección de Enseñanza Artística, *Diseño Curricular del Jardín de Infantes del Instituto Vocacional de Arte*. Buenos Aires, GBCA, 1995.

Jaritonsky Perla, "A muchas preguntas, algunas respuestas" en Malajovich, Ana (comp.), *Recorridos didácticos en la educación inicial*. Buenos Aires, Paidós, 2005.

Jaritonsky, Perla y Gianni, Carlos, *El lenguaje corporal en el niño preescolar*. Buenos Aires, Ricordi, 1985.

Laban, Rudolph, *Danza educativa*. Buenos Aires, Paidós, 1978.

Ledu, Jean, *El cuerpo hablado*. Madrid, Paidós, 1976.

Origlio, Fabrizio y Porstein, Ana María, *La expresión corporal y la música en el ámbito escolar*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2001.

Penchasky, M. y otros, "¿Y su cuerpo dónde está?", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 2, n° 19, noviembre 2005.

Penchasky, M. y otros, "Expresión corporal. El cuerpo en movimiento", en *Revista 0 a 5*, Buenos Aires, Novedades Educativas, 1998.

Penchasky, M., "El cuerpo en la enseñanza", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 2, n° 12, abril de 2005.

— — —, "Gesto, movimiento, desplazamiento y emoción", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 1, n° 5, junio 2004.

— — —, "La expresión corporal", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 1, n° 1, marzo 2004.

— — —, "Recreando con el cuerpo. Dichos y hechos en la expresión corporal", en *Punto de Partida*, Revista de Educación Inicial, año 1, n° 2, abril 2004.

— — —, *Andar. Experiencias y fundamentos para una didáctica de la expresión corporal*. Buenos Aires, Ricordi, 1994.

Picq L. y Vayer, P., *El diálogo corporal*. Barcelona, Científico Médica, 1972.

Porstein, Ana María y otros, "La expresión corporal. Por una danza para todos", en *Revista 0 a 5*. Buenos Aires, Novedades Educativas, 2003.

Read, Herbert, *Educación por el arte*. Barcelona, Paidós, 1982.

Singer, Laura y Gabrineti, Silvina, "La expresión corporal en el jardín de infantes" en *La educación en nuestras manos*, en Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, año 3, número 22/23, julio agosto 1994.

Singer, Laura, "La evaluación en la educación artística", en Florencia Carlino, *La evaluación educacional. Historia, problemas y propuestas*. Buenos Aires, Aique, 1999.

— — —, "El cuerpo y la escuela", en *La educación en nuestras manos*, Revista pedagógica de los trabajadores de la educación, año 3, número 20/21, mayo/ junio 1994.

Stokoe, Patricia y Harf, Ruth, *La expresión corporal en el jardín de infantes*. Buenos Aires, Paidós, 1980.

Stokoe, Patricia, *La expresión corporal y el niño*. Buenos Aires, Ricordi, 1974.

Winnicot, Donald, *Realidad y juego*. Barcelona, Gedisa, 1971.

Música

El lenguaje musical en la Educación Inicial

Cuando los niños ingresan al Jardín de Infantes ya tuvieron diversas vivencias musicales en su entorno familiar y comunitario. Si bien estas experiencias son diferentes en cada niño, se hallan situadas en un marco cultural y social que, aunque complejo y polisémico, se constituye como un horizonte común. Los medios masivos de comunicación, las prácticas culturales de los adultos y la vida cultural y artística de una comunidad comprenden un repertorio al que la mayoría de los niños acceden. Este repertorio, aún en su aparente diversidad, responde a concepciones estéticas, artísticas y sociales que determinan lo que se entiende por música.

Por todo esto, es tarea de la Educación Inicial ampliar, desde un enfoque sistemático, estas experiencias musicales previas con el objetivo de posibilitar un desarrollo musical que permita a todos los alumnos conocer, valorar y comprender esa diversidad de manifestaciones presentes en su medio, en un contexto de respeto e igualdad de oportunidades. Estas experiencias estarán mediatizadas por el disfrute, lo lúdico, lo creativo, y se fundarán tanto en aspectos emocionales y sensoriales, como en la posibilidad de iniciar un recorrido de aprendizaje que vincule a los niños con la música, entendiéndola como conocimiento y producción metafórica situada.

En mayor o menor medida, todos los niños disfrutan de sus producciones vocales, ya sea desde el juego con la voz, como través del canto. A los 3 años, los niños tienen un interés espontáneo y natural por el sonido, especialmente el timbre y demuestran preocupaciones por la experimentación con los instrumentos y las diversas fuentes sonoras, disfrutan del accionar sobre los objetos, ya que desde muy corta edad están en contacto con ellos investigándolos como productores de sonido. Esta experimentación les permite ir reconociendo diferencias contrastantes al nivel de altura sonora, de timbre y estructura, traduciéndose paulatinamente el interés por la experimentación en una necesidad de dominio de los materiales sonoros, reiteran una y otra vez aquellos que dominan y llegan, aproximadamente hacia los 4 y 5 años, a un progresivo control y una organización del tiempo en regularidades.

Mediante el movimiento corporal, además, pueden dar cuenta de la percepción sonora a partir de balanceos, saltos, giros, movimientos rítmicos, pasos, etc. acompañando diferentes músicas. Pero también los emociona la divergencia, salirse del discurso, modificando el sentido y la organización del canto, cambiando el texto que se canta por otro o por onomatopeyas, alterando la secuencia temporal, incorporando repeticiones o pausas donde no las había: en definitiva, crear una organización musical alternativa.

Estas diferentes experiencias con el lenguaje musical impactan, por supuesto, en la subjetividad de cada niño, pero igualmente se ven enmarcadas en un contexto que las identifica. Este contexto es al mismo tiempo afectivo, simbólico, social, histórico, geográfico. Por ello, es importante el placer que encuentran cuando estas producciones se acercan o emparentan con las que ya reconocen como validadas social y culturalmente en su medio.

"Solo podemos valorar lo que conocemos y entendemos y esto dependerá de la riqueza del entorno musical y de nuestra interacción acumulativa con los elementos del lenguaje. Esto se produce en una línea evolutiva que va de lo puramente sensorial y manipulativo, pasando por lo imitativo – gesto expresivo–, al juego imaginativo a nivel de las estructuras".[1]

[1] Swanwick, K., *Música, pensamiento y educación.* Madrid, Morata, 1991.

Si bien los aspectos exploratorios son, sin dudas, un aspecto primordial en la Educación Inicial, no debemos perder de vista jamás los propósitos que encierran. La exploración por sí misma no contempla un proceso de aprendizaje en la música, ya que la ampliación de las experiencias perceptuales, poéticas e instrumentales que podemos ofrecer a los niños deben constituir un medio para que, siempre en un nivel inicial, comiencen a involucrarse con el lenguaje musical, su organización, producción y sentido cultural y social.

Propósitos

- Crear las condiciones necesarias para ofrecer una variedad de experiencias que pongan en juego y amplíen el sentido estético, musical y creativo en los niños, dando inicio a un proceso de formación que involucre el desarrollo de competencias estéticas y comunicativas.
- Planificar propuestas didácticas que involucren la percepción y la producción como modos de conocimiento musical propiciando el desarrollo de capacidades cognitivas y sensoriales.
- Crear situaciones de enseñanza para que todos los alumnos en igualdad de oportunidades avancen en su desarrollo musical mediante propuestas que permitan el afianzamiento de la confianza en sus propias posibilidades expresivas y organizativas.
- Fomentar la participación de los niños mediante la organización de experiencias que contemplen el aporte de ideas que enriquezcan la actividad musical compartida.
- Promover en los niños una actitud de exploración sensorial y manipulativa centrada en el gesto expresivo.
- Proyectar trabajos que contemplen la integración con otros lenguajes artísticos y expresivos.
- Contribuir al desarrollo de un juicio crítico, desde el conocimiento y la experiencia del lenguaje musical, a través del desarrollo de capacidades de producción, percepción y reflexión para la comprensión y la valoración interpretativa de las manifestaciones estético-musicales.

Contenidos

Los contenidos musicales están dispuestos en tres ejes organizativos.

- Producción.
- Apreciación.
- Contextualización

Estos ejes deben leerse como acentos marcados sobre aspectos que, en realidad, no se presentan de manera escindida en la música. Por lo tanto, se recomienda priorizar constantemente las relaciones posibles entre los contenidos que los conforman, para generar así una visión integral y dinámica del conjunto de conocimientos, procedimientos y valoraciones que dan cuerpo a la música.

Eje de la producción	Eje de la Apreciación	Eje de la Contextualización
De las fuentes sonoras a los sonidos **La voz y el cuerpo como fuentes sonoras** Exploración de sus posibilidades sonoras • La voz hablada. Articulación, modulación y expresividad. • Reconocimiento de la voz propia, de su tesitura y de sus características tímbricas. • Reconocimiento de otras voces: sus compañeros, sus maestros. Voces de diferentes registros: infantil, adulta, femenina, masculina. • Exploración del cuerpo como productor de sonido: palmas, pisadas y otras acciones corporales que producen sonido. • Selección de posibilidades sonoras de la voz y el cuerpo en función de la intencionalidad expresiva. **Las cosas hacen sonido** Exploración de los objetos sonoros y sus posibilidades • Relevamiento de objetos sonoros de uso cotidiano provenientes del entorno. Exploración sonora de instrumentos musicales que se encuentren en el Jardín. • Relación entre los materiales y sus propiedades sonoras: la superficie, el tamaño y la forma de los objetos y sus cualidades sonoras. • Los diferentes modos de producir sonidos con los objetos: sacudir, percutir, raspar, frotar, entrechocar, soplar. Diferentes formas de hacer música juntos **El canto** Selección y utilización de recursos vocales en la música. • Interpretación de canciones que permitan un acercamiento a pequeñas improvisaciones cantadas o habladas.	**Nosotros cantamos y los otros también** Escucha sonora y musical • La escucha atenta por períodos crecientes de tiempo, de sonidos, canciones y músicas en vivo y en grabaciones. • La creciente capacidad de escuchar a los otros, sus cantos, sus sonidos. • El reconocimiento paulatino de un repertorio creciente de sonidos, canciones y músicas de diferente procedencia. • Percepción e interpretación de las características del entorno sonoro a partir de las fuentes presentes, su referencialidad y sus cualidades. El estereotipo de los sonidos del entorno frente a sus características reales. Identificación y reconocimiento de sonidos del contexto natural y social. • Audición e interpretación consciente de las posibilidades sonoras y expresivas de la propia voz. **Cuando los sonidos se juntan hacen música** **La música como lenguaje** Los materiales de la música • Los sonidos como materiales de la música. • Características referenciales del sonido: lo que los sonidos nos cuentan de las cosas. Relaciones entre los sonidos y las fuentes sonoras en un paulatino grado de abstracción. • Características acústicas del sonido: sonidos de registro grave y agudo. Grupos de sonidos ascendentes y descendentes, continuos, discontinuos y graduales. Diferentes niveles y variaciones de intensidad. Sonidos largos y cortos. Timbres simples y complejos. Sonidos característicos de los instrumentos convencionales. Diferentes posibilidades tímbricas a partir de una misma fuente sonora.	**Las músicas de nuestra comunidad a través del tiempo** La música presente en nuestro medio social • Estilos y géneros musicales presentes en la historia de la familia, del barrio, de la ciudad. • Relación entre las historias de los miembros de la familia y la comunidad con los cambios en la música a través del tiempo • Funciones de la música en nuestra comunidad: la música de los bailes, de los comercios, del jardín, de la casa. • La música y los medios de comunicación: música en la televisión y en la radio. Diferentes funciones y organizaciones musicales. • La música y las películas: relación entre la música y el relato en un discurso audiovisual. **Músicas en el pasado y el presente** Relaciones entre la música, la cultura y la historia • La música de nuestra sociedad comparada con la de otras culturas. • Músicas tradicionales pertenecientes a grupos culturales con impacto en nuestro medio. • La música de otras épocas. Los sonidos del entorno en otros tiempos. Las historias de los instrumentos musicales que todavía están en uso. • La diversidad de músicas presentes en el contexto contemporáneo. La música popular y la música académica. Relación con los ámbitos en las que se producen y las personas que las recepcionan. **Diferentes formas de trabajar con la música** Conociendo a los músicos de nuestro medio • Los roles en la producción musical: cantantes, instrumentistas, compositores, directores. • Las profesiones musicales y las músicas producidas. Los músicos de la comunidad y las diferentes formas de trabajo en las que se desempeñan.

• Selección de recursos sonoros vocales en la ejecución de relatos y canciones: imitación de voces de adultos, de personajes de fantasía, de animales, del sonido de objetos de la naturaleza o el entorno urbano. • Variaciones vocales sobre canciones a partir de la inclusión de onomatopeyas, jitanjáforas, repeticiones, variaciones melódicas y rítmicas. **Nuestra pequeña orquesta** Utilización expresiva del sonido a partir de las fuentes sonoras. • Sonorización de cuentos y relatos a partir de evocaciones sonoras del entorno social y natural. • Producciones instrumentales partiendo de una secuencia de movimiento, de imágenes, de acciones dramáticas. • Adecuación creciente del uso de instrumentos en los acompañamientos de las canciones. • Los comienzos de la ejecución colectiva. El canto colectivo. Diferentes roles instrumentales. Alternancia de grupos iguales o diferentes en la ejecución instrumental. • Creación en forma grupal de climas sonoros, paisajes del entorno, sonidos para personajes, imágenes, movimientos, textos, dramatizaciones, adecuando los sonidos a las intenciones con un nivel creciente de concientización. • Creación de variaciones melódicas, rítmicas y formales a partir de textos y canciones simples. • Producción de pequeños arreglos seleccionando y combinando sonidos desde sus cualidades.	• Identificación auditiva de la ubicación espacial concreta (cerca-lejos, atrás- adelante, arriba-abajo) La organización de los sonidos en la música • La organización musical en el tiempo: diferenciaciones elementales de tempo, métrica y pulso. Organizaciones regulares, irregulares y libres. El silencio y su duración en relación con el ritmo. Gestos melódicos completos o fragmentados. • La organización en el espacio virtual de la música: arriba y abajo, atrás y adelante en el lenguaje musical. Reconocimiento elemental de planos sonoros y sus jerarquías a partir de la relación de figura y fondo. Movimientos melódicos ascendentes y descendentes, graduales y abruptos. Roles de solista y conjunto en obras instrumentales y vocales. • La relaciones entre el tiempo y el espacio musical: reconocimiento elemental de los cambios, las continuidades y las reapariciones de las organizaciones musicales. Contrastes y desvíos graduales y repentinos. Reconocimiento elemental de las funciones discursivas de las diferentes secciones de una obra: introducción y final, estrofas, estribillos, interludios.	Los géneros y estilos de diferentes sociedades • Identificación de diferentes músicas teniendo en cuenta el lugar de donde proviene, las características sonoras de los instrumentos, los músicos que la interpretan. • Música folclórica, popular, académica, rock, jazz, tango. Argentinas y de otros países. • Funciones de la música y su relación con la organización musical: el ritmo y el baile, los instrumentos y la música para escuchar, los sonidos y la música para cine.

Orientaciones didácticas

A continuación se presentan una serie de orientaciones didácticas que tienen la intención de clarificar el sentido de los contenidos de Música, como también sugerir posibles modos de abordaje de los ejes en actividades concretas.

En estas edades, los niños avanzarán en su capacidad para cantar, para ampliar su repertorio de canciones, para compartir el canto con otros, y también para producir diferentes sonidos con su voz, para imitar sonidos del entorno, para conocer voces diferentes –de sus maestras, de sus compañeros–, para *inventar* sonidos con la voz e *improvisar canciones*. La exploración de la voz, la imitación, la improvisación y el juego se constituyen en herramientas de conocimiento privilegiadas que permiten ampliar el repertorio de sonidos y canciones, poniendo énfasis en aquellos aspectos que promueven la expresión y la comunicación.

Desde los primeros meses, los bebés van descubriendo las voces. Su propia voz es fuente no solo de exploración, sino también de comunicación y de expresión, el llanto es expresión sonora y puede comunicar mediante este dolor, cansancio, hambre. Desde pequeños van distinguiendo las voces humanas de otras fuentes sonoras. Reconocen la voz de su mamá, el sonido de una caja de música, los sonidos del televisor.

En esta etapa y durante el tránsito por la Educación Inicial, el niño va descubriendo su propia voz. Explora, juega, imita, prueba, incrementa el repertorio de sonidos, se apropia de ellos y descubre las cualidades distintivas del sonido. Los niños llegan al Jardín de Infantes con vivencias musicales previas, vivencias que implican tanto la audición como la producción de sonidos. Estas experiencias son diferentes en cada niño, y es esa diferencia la que podrá ser utilizada como punto de partida para la realización de nuevas exploraciones.

La función del Jardín es ampliar el repertorio de experiencias musicales en los niños, experiencias que le permitan explorar y descubrir las posibilidades de la voz y del sonido mismo. De esta manera, habrá que pensar en actividades que impliquen, por ejemplo, la evocación de sonidos del contexto, de los sonidos de los animales, de los fenómenos naturales, de las acciones propias al trabajo y las distintas profesiones y oficios, o actividades que lleven a la sonorización de acciones durante juegos.

La voz es el instrumento sonoro por excelencia que todos tenemos a nuestra disposición. El trabajo con la voz, cantada o hablada, puede atravesar diferentes momentos: la exploración, la imitación, la invención, la improvisación, la creación individual o grupal. Estos momentos pueden interrelacionarse dentro de una misma secuencia didáctica.

El canto entonado es una construcción que conlleva aproximaciones al *contorno* de la melodía y que demanda del maestro una intervención que propicie buenos modelos, estímulos apropiados y evite las repeticiones rutinarias. Enseñar a cantar implica crear las condiciones para una buena disposición de la escucha, pero también necesita del canto entusiasta del docente. El maestro hará suya la canción, cantará expresivamente, interpretará el canto comunicativamente. Luego elegirá estrategias acordes con su grupo, para favorecer el aprendizaje de todos, sin repeticiones que fatiguen o cansen, seleccionando formas que privilegien la reinterpretación.

La forma en que los niños aprenden las canciones no resulta homogénea en todos los casos. Unos necesitan el apoyo de la repetición (sea del maestro, de la grabación o de los compañeros), otros siguen atentamente la canción balbuceando y configurando por momentos secuencias sonoras precisas. Estas modalidades globales o segmentarias demuestran que se necesita tiempo para reproducir o memorizar una canción. Salvo alguna excepción, los niños no aprenden una canción con una sola escucha, por lo tanto, el docente tendrá que pensar estrategias que permitan la escucha y posibiliten la apropiación. Por ejemplo, cantar en distintos momentos y en las diversas actividades de la clase de música.

Al enseñar una nueva canción, el docente deberá pensar en algunas cuestiones que favorezcan su recepción, por ejemplo: cuál será el momento adecuado para enseñar la canción, en qué lugar de la sala se ubicarán los niños, cómo se realizará la disposición para favorecer una mejor escucha, cómo se realizará la *presentación* de la canción, etcétera.

El docente tendrá que efectuar un relevamiento de las músicas que resulten más cercanas a sus alumnos, aquellas que estén presentes en su vida cotidiana, en el entorno familiar, a través de las preferencias de los adultos y de la aparición de la música en los medios masivos, para ir conformando el repertorio de canciones que trabajará con el grupo. Hay canciones que suelen ser bien recibidas por los niños en función de la familiaridad que representan con su contexto de pertenencia; hay niños que acompañan el canto con movimientos del cuerpo; o que juegan a *cantar inventando*; o a dramatizar con cantos que improvisan, o que toman del repertorio que ya conocen, modificándolos de acuerdo con sus necesidades.

Al pensar en el cancionero para trabajar en el aula, debemos recordar que toda canción es una conjunción de texto y música. Por lo tanto, habrá que tener en cuenta dicha relación en términos de inteligibilidad, pero también en cuanto a las temáticas que se descubran preferenciales en los alumnos.

Existe un amplio repertorio de canciones posibles para ser trabajadas en la Educación Inicial, presente tanto en la música popular nacional como en la de otros países latinoamericanos o del mundo. Muchas de ellas están presentes en la televisión, el cine y la radio, y si bien es propósito de la Educación Musical ampliar el horizonte cultural de los niños, promoviendo la equidad en el acceso a los bienes culturales de nuestra sociedad, negar la inclusión de los discursos mediáticos en el jardín no solo es convertirlo en una isla en términos culturales, sino que también minimiza la relevancia de los saberes previos que, en términos de experiencia, poseen todos los niños.

Es importante que los niños puedan reunirse con el objetivo de disfrutar el canto grupal. El cantar todos juntos es una conquista y el escucharse es uno de los requisitos fundamentales para ello. Además del placer y el disfrute, esta actividad les permitirá escucharse mejor y compartir, en mejores condiciones, su propio canto con el de sus maestros y el de sus compañeros.

El cancionero de un grupo también puede incluir otras canciones, elegidas por el placer que produce su escucha, más allá del grado de realización concreta que alcance. En este caso, el repertorio se amplía enormemente. Los niños también disfrutarán de canciones que conocerán paulatinamente, pertenecientes a diferentes manifestaciones de la música popular y otras músicas, como la presente en el cine. Y al igual que con el cancionero *para cantar*, será conveniente elegir las ocasiones más propicias para escucharlas.

Entender el despertar musical en los niños, desde la actividad lúdica, permite organizar los procesos de exploración y de producción. Los alumnos contarán con variadas posibilidades para producir sonidos, para hacer sonar diversos objetos, para tocar distintos instrumentos. Junto con el canto, estas prácticas nuclean gran parte de la actividad musical que se desarrollará en la Educación Inicial.

Con la producción sonora mediatizada por los objetos e instrumentos ocurre lo mismo que señalábamos en referencia a la voz. Desde muy pequeños los niños muestran interés en la producción de sonidos. Exploran sus juguetes, los objetos cotidianos, los instrumentos. Imitan e inventan formas de accionar los objetos para producir sonidos, golpean los objetos con una varilla o los entrechocan, raspan o frotan objetos que encuentran a su alrededor.

Estas experiencias de exploración, de imitación y hasta de invención van acrecentándose en el tránsito por la Educación Inicial y posibilitan, por un lado, la obtención de informaciones acerca de las distintas fuentes sonoras y, por otro un mayor conocimiento de los diversos modos de acción para producir sonidos.

El conocimiento de los diferentes modos de acción para producir sonidos puede adquirirse, casi simultáneamente, con la exploración de las fuentes sonoras. Los niños van descubriendo y reconociendo

los modos de accionar para hacer sonar a los distintos objetos. Así, por ejemplo, sacudirán los objetos que contienen otros objetos en su interior, podrán sacudir los que están atados a un soporte, golpear un objeto con una varilla, pero también rasparlo en uno de sus lados.

Mediante la exploración de materiales y los diferentes modos de acción los niños podrán conocer y ejecutar los instrumentos musicales que se encuentran en el Jardín. De esta manera, empezarán a ser conscientes en la selección de los modos de acción más adecuados de acuerdo con el tipo de instrumento de que se trate.

El trabajar con objetos y materiales de uso cotidiano lleva implícita la tarea docente de prever la cantidad de los mismos, sus condiciones (para que no implique ninguna situación de riesgo) y también de analizar las posibilidades que tiene para producir sonidos, aunque es importante señalar que serán luego los niños los que decidirán si aceptan o no el sonido del objeto.

El uso del espacio, los tiempos para las exploraciones y la organización de los grupos también será una temática a tener en cuenta al momento de planificar la propuesta didáctica, ya que habrá que pensar en cómo distribuir el espacio y cómo organizar los grupos para favorecer la escucha, la exploración y la producción de cada grupo y evitar interferencias. Con respecto a los tiempos, hay que recordar que la actividad durará el tiempo que se necesite, secuenciándola de ser necesario en varios encuentros, para que los alumnos concreten sus hallazgos y además puedan contar y mostrar lo realizado.

Las intervenciones del docente durante los momentos de exploración en la clase se centrarán en torno de la observación de los modos en que sus alumnos accionan con y sobre los objetos, y en función de la misma podrá realizar una sugerencia, mediar en la resolución de algún problema o mostrar directamente cómo resolver la situación.

Los niños, a medida que se familiarizan con algunos instrumentos y/o materiales, pueden realizar acciones cada vez más complejas: tocar con cierto carácter o con cambios de intensidad. Estas acciones pueden producir sonidos de gran riqueza expresiva y acompañar un juego, una dramatización o un relato. La exploración de diferentes instrumentos posibilita el encontrar distintos sonidos. Los niños podrán elegir de acuerdo con sus gustos y sus preferencias, con qué objetos o instrumentos acompañar, por ejemplo, una canción propuesta por el docente. Es preciso recordar a los niños que pueden tocar utilizando los sonidos encontrados durante la exploración, tratando de escucharse y de escuchar a los compañeros. Cuando finalmente se logra la sonoridad adecuada para que la canción se escuche, la experiencia se convierte en placentera y enriquecedora.

Para favorecer la exploración, será tarea del docente seleccionar los materiales y objetos a investigar, ya que la forma de organizar la propuesta didáctica tenderá a profundizar los contenidos abordados, pero ampliará las posibilidades y los recursos de los alumnos para producir nuevos y diferentes sonidos, apreciarlos y, con el tiempo, reconocerlos. El docente es quien habilita espacios para que los alumnos puedan enriquecer sus experiencias, ampliando el repertorio de objetos e instrumentos a investigar, y favorecer el uso de los mismos en variadas y múltiples oportunidades.

Cada objeto puede transformarse en un *instrumento sonoro* si se provoca esa búsqueda. El material y la forma de cada objeto o instrumento tendrá una resultante sonora dependiendo de sus cualidades acústicas, lo que permitirá desde lo visual, lo táctil y lo auditivo reconocer, por ejemplo, un tambor, un triángulo, un vaso de plástico, una calabaza, etc. En esta exploración el niño utilizará sus gestos corporales mediante algún medio de producción (mano, baqueta, etc.) sobre el objeto, buscando variedad de sonidos: sacudiéndolo, golpeándolo, tirándolo, frotándolo, entrechocándolo, raspándolo, soplándolo; modos de acción que se irán logrando paulatinamente.

También es necesario contar con instrumentos, dejando en claro que la cantidad de los mismos estará sujeta a las posibilidades de la institución, a las particularidades culturales de la comunidad y a las necesidades y las características de los alumnos, ya que a medida que estos vayan conociendo nuevos repertorios podrán incorporarse, por ejemplo, instrumentos de nuestro folklore como los “chas-chas”, los reco-reco, las cajas, los palos de lluvia.

En cuanto a las organizaciones sonoras, la información que nos brinda la exploración y la investigación da paso al trabajo grupal de establecer los sonidos dentro de una forma (idea musical) en un tiempo y un espacio, así quedará plasmada una pequeña obra. De esta manera el docente, mediante algún recurso simbólico (historia, imagen, gestos, movimientos), puede proponer un conjunto de sonidos que se suceden, un grupo de sonidos que aparecen juntos y entablan un diálogo, algún sonido que aparece solo y *juega* contando algo, etcétera.

Los niños disfrutan mucho de este tipo de trabajo con el sonido, su desafío constante está en la búsqueda de organizar y encontrar los medios para realizar aquello que quieren contar, y desde este lugar el disfrute y el placer compartido sienta las bases: lo que están haciendo es accesible desde su desarrollo motriz y surgió con el aporte y las decisiones de todos.

La intervención docente es de suma importancia ya que este tipo de actividad centra la mirada en el aporte del niño y en el proceso que nos permite desarrollar su sentido creativo. Desde este lugar, se pretende brindar herramientas para que el niño adquiera conocimientos que le permitan seguir desarrollando su sentido crítico, estético y expresivo, y sea capaz de aportar elementos musicales que enriquezcan la producción compartida.

A escuchar música, también se enseña. La escucha musical es una práctica que se aprende. Escuchar supone que se pueda oír, pero supone también estar atento para rechazar aquello que no pertenece a la audición. Cuando se escucha se perciben diferentes aspectos a través de operaciones cognitivas, que parten de una primera aproximación global en el tiempo para prestar luego atención a características más puntuales, así da lugar a una reconstrucción interpretativa de lo más significativo, asignando finalmente sentido a lo escuchado.

Al planificar actividades de escucha habrá que preguntarse por las experiencias previas que han tenido nuestros alumnos en su entorno familiar o en el tránsito por el Jardín y a partir de esas respuestas, abrir nuevos interrogantes para conocer cómo escuchan los niños pequeños, cuánto y cuándo escuchan, qué escuchan. Luego habrá que reflexionar acerca de qué y cómo quiere el Jardín que estos niños escuchen y, por último, cuáles serían las condiciones necesarias para favorecer esa escucha.

La escucha se alimenta de experiencias organizadas. El docente deberá tener en cuenta al planificar sus actividades, que además de ser motivadoras, tienen que ser acordes con los contenidos musicales que se quieren desarrollar y contemplar su relación con los demás ejes y actividades. Por ejemplo, si los alumnos están explorando sonidos en instrumentos de percusión, es interesante que puedan escuchar músicas donde ese instrumental esté presente, descubriendo los posibles modos de utilización y acción instrumental, y posiblemente vinculando esa utilización a algún género musical conocido por los alumnos. En otra oportunidad, puede utilizar otros instrumentos contrastantes, como los de cuerda, por ejemplo, para que el grupo de niños pueda establecer relaciones contrastantes con respecto a los sonidos posibles en cada uno, a las músicas que más frecuentemente los utilizan y al contexto en el cual esas músicas aparecen como más identitarias. Asimismo, si está trabajando con algún instrumento convencional en particular, podrá hacer que los niños reconozcan en músicas grabadas cuándo suena ese instrumento; si este toca siempre igual o cambia, si suena solo o lo hace acompañando de otros instrumentos, si aparece en todas las obras de un repertorio similar, etcétera.

La escucha dirigida al entorno también proporcionará experiencias y conocimientos significativos. En muchas oportunidades, los niños conocen los sonidos de su contexto: la carpintería de la esquina, el taller mecánico, la fábrica o las avenidas y calles con muchos autos, la plaza con los sonidos a veces *chirriantes* de los juegos o el canto de los pájaros. Dirigir la escucha hacia alguna de estas características del entorno ayuda a encauzar la percepción y a apropiarse del mundo sonoro. Lograr una escucha atenta del entorno permite también detenerse en aquellos sonidos que pudieran pasar inadvertidos por ser cotidianos. Una estrategia que puede posibilitar el incremento de la atención es la de contemplar, en primer término, los aspectos referenciales del sonido, vinculándolos con la historia del barrio, la familia de cada alumno, los oficios y las profesiones de sus padres, para luego comenzar un

proceso de abstracción donde los sonidos adquieran valor en sí mismos y puedan transformarse en un material musical posible de ser organizado en un discurso.

La escucha de canciones también estará destinada a la apreciación y el acrecentamiento del horizonte cultural en los niños. Esta actividad se realizará teniendo en cuenta que el momento para la escucha sea el propicio (momento que será determinado por el docente de la sección) y se procurará que el espacio destinado para la actividad sea lo más silencioso posible y sin interrupciones o sin el tránsito de terceros. Los ejemplos seleccionados deberán responder a un criterio de secuenciación que, si comienzan con las músicas familiares para los niños, irá paulatinamente acercando un repertorio más extraño a los alumnos.

Es importante que los niños conozcan un repertorio más allá del cancionero infantil. Sobre todo cuando en su medio cotidiano están en contacto con todo un universo de manifestaciones musicales que suelen no pertenecer a dicho cancionero: la música que escuchan en sus casas, a partir de las preferencias de sus padres y familiares; la que aparece en la televisión, ya sea como música en sí o acompañando toda la gama de discursos audiovisuales; la que está presente en el cine, en la radio, y en múltiples espacios públicos de la comunidad. Por ello, el jardín no puede quedar aislado de ese universo musical, generando un repertorio infantil que termine desvinculado, y constituyéndose como paralelo, al de la música *real*.

Mediante la voz del docente o de la música grabada, los alumnos conocerán diversas formas de producción musical presentes en nuestra sociedad contemporánea: el rock, el tango, el folklore, la murga, la ópera, a las que se les puede sumar las propias de las comunidades de pertenencia de los niños, si las hubiera con un perfil diferenciado de las presentes en los medios de comunicación y difusión más amplios.

Pensar en los diferentes estilos brinda la posibilidad de que el niño desde ese lugar pueda vivenciar no solo la música, sino también acercarse al entorno cultural de donde proviene. Por ejemplo, en la música folclórica argentina cada zona tiene instrumentos típicos, fiestas y tradiciones, cultos y ofrendas, bailes, vestimentas, leyendas, canciones, entre otras, que se pueden valorizar en cada lugar. También los pueblos originarios, como mapuches, tehuelches, q'om, son poseedores de una gran riqueza sonora desde sus cantos e instrumentos como también desde sus danzas, emergentes genuinos de sus culturas. Pero también cada ciudad, cada pueblo, cada barrio tiene su historia, producto muchas veces de intercambios e hibridaciones. Rastrear la música presente en cada una de esas historias es una tarea que el docente puede asumir con el objetivo de vincular permanentemente la diversidad de las manifestaciones musicales presentes en el contexto del jardín con los contenidos que se trabajan en el aula.

La música académica también permite incrementar las experiencias de los niños: músicas vocales, instrumentales, solistas, conjuntos de cámara, coros, orquestas sinfónicas, proporcionan gran variedad de recursos para el abordaje de múltiples contenidos musicales. La mayoría de los niños están en contacto o conocen la música académica, ya que están presentes en muchas películas, dibujos animados y otros programas de televisión. Paulatinamente, también se podrá ir en busca de obras más abstractas, desvinculadas de un discurso audiovisual o corporal. Pero la música académica no debe ser entendida como el objetivo final de la apreciación musical en el jardín, en términos de entenderla como portadora de un valor superior al de las otras músicas. Por ello la convivencia en todo momento de músicas de diferente procedencia social y cultural, con la respectiva vinculación a su origen, es prioritario con el objeto de producir un acercamiento desprejuiciado de los niños a la música.

Los temas musicales seleccionados pueden completar el itinerario de una secuencia de actividades con la escucha de algunas obras, por ejemplo, una de música *clásica* y otra de música *popular*. Si, por ejemplo, se exploraron los sonidos de instrumentos de percusión, se podría elegir una obra del repertorio académico donde aparezcan estos instrumentos con un rol central, y luego contrastarla con otro de murga o de rock. Es importante atender no solo a la diferencia de utilización de los instrumentos presentes en ambos casos, sino a la función que la música cumple, y comenzar a reflexionar el por qué de las diferencias en las obras. La música para bailar, la que acompaña un relato audiovisual, la que

enmarca una celebración popular o la que está hecha simplemente para escuchar necesitan ser diferentes en cuanto a la organización de sus materiales, y esto es algo que los niños pueden atender a partir de la experiencia de diferentes roles y sensaciones frente a la escucha de un repertorio amplio y variado.

Es recomendable que las oportunidades para la escucha y la selección del repertorio sean una cuestión a resolver institucionalmente. Con respecto a las oportunidades, sería interesante que la música acompañe muchos momentos de la vida institucional (el momento de inicio de jornada, los juegos en el patio, la despedida, algunas actividades en la sala) y no se circunscriba solo a la clase con el especialista. De esta manera, la música cumpliría un valor importante en la vida institucional del Jardín. En relación con el repertorio será todo el equipo docente quien se comprometa y acuerde acciones para poder conformar la discoteca del Jardín y, si fuera posible, la discoteca de cada sala.

François Delalande sostiene:

> "En cuanto al contacto con la escucha musical, el docente deberá despertar en sí mismo el gusto por el hecho artístico. Es importante que él esté imbuido de la problemática artística y sea un activo consumidor de cultura. Su contacto con el arte y su sensibilidad frente a las manifestaciones artísticas le permitirán marcar un rumbo y adoptar decisiones más comprometidas a la hora de transmitir, enseñar y programar su tarea. Del docente dependerá que las manifestaciones artísticas incidan en la producción de los niños, en la apreciación de lo que producen y en el disfrute estético que le puede brindar la valoración de las producciones artísticas de la sociedad. Del apoyo que reciba de la institución dependerá que las manifestaciones artísticas –en esta oportunidad, la música– puedan estar presentes en la escuela y ocupar el lugar que necesitan y merecen".[2]

Reconocer rasgos que distinguen a un sonido de otro está sumamente ligado a la producción. En la medida que el niño explora e investiga su voz, su cuerpo, los materiales que lo rodean, conoce y agrega información de los sonidos que producen. Será necesario recordar que el lenguaje musical es un lenguaje que se construye, que el niño en ese proceso transcurre por diferentes etapas y que, antes de *llamar al sonido por su nombre*, tendrá que contar con muchas, enriquecedoras y significativas experiencias que le permitan construir relaciones y conceptos como timbre, intensidad, tiempo, espacio, etc. Dicho en otras palabras, la intensidad, por ejemplo, es un *concepto a construir*, por lo tanto habrá que diagramar actividades que lleven implícito este concepto para que los niños puedan construirlo a lo largo de su escolaridad.

El niño reconoce que un sonido puede ser más agudo que otro porque lo ha experimentado, que algo suena muy fuerte o tan suave que no se escucha, que se escucha lejos pero que se acerca, que un sonido es rugoso como el serrucho o liso como el sonido de un toque de campana. Descubre que hay sonidos que puede reconocer en el entorno (ya sea de la zona en la que vive o no): la lluvia, la tormenta, la calle, los autos, el mar, el campo, la cocina; y sonidos que se pueden imaginar mediante la fantasía, aunque no se conozcan: el espacio, la luna, las estrellas. También, que los sonidos se convierten en materiales, y que éstos se organizan en un tiempo y un espacio, que unos surgen primero y que luego les siguen otros, que algunos aparecen juntos, que otros se escuchan más lejos, en otro plano, que un material que escuchamos hace un rato y fue reemplazado por otro, reaparece en un momento posterior. Además, estos materiales cuentan una historia, evocan una situación, y desde allí podemos situarlos y comenzar a asignarles múltiples sentidos, como una organización metafórica de los sonidos en la música.

Desde la intervención docente, toda esta información se puede ampliar si se planifica enfocando en el aspecto multisensorial. El niño puede relacionar, por ejemplo, un sonido con la fuente sonora que lo produce, a la cual puede ver; sonidos ascendentes y descendentes con la sensación experimentada corporalmente en un tobogán; que desde lo visual el tamaño de los objetos brinda información sobre la intensidad; que en una secuencia corporal los gestos se organizan en el tiempo como en la música, etcétera.

[2] Delande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.

A interpretar se aprende, por eso, es importante crear situaciones de juegos sonoros donde se aborde no solo la experimentación, sino también la reflexión sobre el hacer y la posibilidad de organizar lo encontrado de múltiples maneras. En el trabajo con los niños, poder abordar el desarrollo musical desde una mirada multisensorial favorece el desarrollo de las capacidades interpretativas que parten de la percepción, para llegar a la generación y la comprensión de una organización conciente de los materiales sonoros en el tiempo.

Intervención docente

La intervención docente es de suma importancia, ya que este tipo de actividad centra la mirada en el aporte del niño y en el proceso que permite desarrollar su sentido interpretativo musical. Desde este lugar, se pretende brindar herramientas para que el niño adquiera conocimientos que le permitan seguir desarrollando sus capacidades críticas, estéticas y expresivas, y sea capaz de aportar elementos musicales que enriquezcan la producción compartida.

Es importante que el docente, al abordar los momentos de música, se sienta parte de la formación integral del niño. El vínculo y la mirada constante brindarán la información necesaria para saber lo que el niño necesita, a partir de lo que el niño ya es y lo que comparte con sus compañeros. Trasladar estos conocimientos a la planificación de la clase de música permitirá elegir con mejor criterio los contenidos, las estrategias a utilizar, las actividades y los recursos.

El docente deberá propiciar momentos de exploración e investigación sonora y musical, participar desde el juego e interactuar con los niños desde la propuesta. Se propone favorecer actividades que permitan la intervención y la participación de los niños en la construcción de las mismas. Es importante crear espacios para aportar, opinar, tomar decisiones en función de obtener una mayor riqueza en la producción musical.

En la enseñanza de Música, el docente es un modelo a imitar y, por ello, es necesario que utilice su mayor potencial expresivo desde la voz, el cuerpo, la palabra y los instrumentos para que los niños desde el ejemplo auditivo y gestual puedan incorporar mayor riqueza. Deberá ser un activo buscador de materiales, que se anime a la confección casera de instrumentos para que gradualmente el espacio musical se enriquezca de elementos variados y atractivos para el uso de todos los niños. Pero, sobre todo, que pueda jugar y disfrutar junto con los niños de las diferentes propuestas musicales; desde el afecto y el vínculo, estas quedarán grabadas en los recuerdos, las sensaciones y las emociones de cada uno.

Recursos

A continuación, sugerimos un conjunto de materiales y recursos para tener en cuenta en el momento de planificar las situaciones de enseñanza de Música.

- Grabaciones de todo tipo: música instrumental y vocal; grandes agrupaciones y de cámara; grupos vocales y voces solistas; voces masculinas, femeninas, y de niños; música de diferente carácter; música académica y popular.
- Juegos musicales.
- Juegos de sorteo.
- "Juegos de manos".
- Trabalenguas.
- Adivinanzas.
- Jitanjáforas.
- Poesías.
- Pregones.
- Rondas.

En muchas ocasiones, los mismos niños son quienes aportan la mayor parte de estos materiales, cuya principal forma de transmisión es la lengua oral.[3]

Fuentes sonoras

Como fuentes sonoras a utilizar consideraremos tanto los instrumentos musicales, como otros objetos sonoros provenientes del medio cotidiano. Los instrumentos podrán ser mostrados, descriptos entre todos (material, caja de resonancia, algunos modos de acción posibles, calidad de sonido) y ofrecidos a los alumnos para explorar, investigar, experimentar sobre otros modos de acción y otros timbres posibles de lograr.

Es necesario reflexionar junto con ellos sobre estas propuestas e incluso acerca el grado de fragilidad que algunos objetos tienen y que requieren cierto cuidado de nuestra parte.

Instrumentos musicales convencionales

- Percusión: triángulos, platillos, platillos de dedos (crótalos), cascabeles, celestín, placas de metal, campanas, cajas de madera, claves, cajas de dos alturas, reco-reco (raspador), xilofón, panderos, panderetas, tambores de diferentes tamaños, bombo, etcétera.
- De soplo: flautas de émbolo, silbatos que imitan pájaros, flautas de afilador, entre otros.
- De cuerda: arpas monocordes, guitarra, citara, piano, etcétera.

A estos instrumentos, pueden agregarse todos aquellos a los que se tenga acceso, en función de las posibilidades del docente, el jardín y la comunidad. Es importante sin embargo que los niños tengan acceso a la manipulación de los instrumentos que conocen, para evitar la frustración ante objetos que se reservan solo para el uso de los adultos.

Objetos sonoros

Los niños pueden ser partícipes de la construcción de fuentes sonoras, dando por resultado diferentes combinaciones, como también agregar a un objeto determinado un elemento que modifique el sonido (llaves dentro de una lata, bolitas que caen en un envase, tapitas dentro de una botella, entre otros). En este proceso, el niño descubre que los sonidos se pueden amplificar (por ejemplo, hablamos o cantamos a través de un tubo, punteamos un elástico que se encuentra suspendido sobre la boca de una caja de cartón cerrada que hace de caja de resonancia).

El material deberá ser de calidad para que no se desvirtúe el trabajo de exploración. Por ejemplo, si juntamos vasos de plásticos, que sean de los más resistentes para que permitan diferentes posibilidades de acción sin que se rompan. Si trabajamos con botellas rellenas, que el contenido sea variado para enriquecer las resultantes tímbricas, sonoras y que permitan un nivel de comparación y discriminación perceptiva.

Más allá de la construcción de instrumentos, ya sea como semblanza de los convencionales o inventando otros nuevos, es interesante explorar las posibilidades sonoras que los objetos cotidianos tienen por sí mismos, sin la necesidad de transformarlos en otra cosa. De esta manera, podremos encontrar un amplio repertorio de fuentes sonoras que, a partir de la organización de sus sonoridades resultantes, pueden convertirse en objetos muy válidos para el trabajo musical.

[3] Ver apartado de "Literatura" en este Diseño Curricular.

Evaluación

La música, concebida como un modo de conocimiento, plantea a la evaluación como una fase dentro del proceso de enseñanza, que permite la reflexión acerca de las prácticas pedagógicas.

La evaluación deberá propiciar la valoración y la reflexión crítica de los distintos aspectos del saber musical, tanto en los procesos de audición y producción como en la contextualización de los materiales y las formas de organización del lenguaje, donde no solo se focalizará la atención en la obtención de resultados, sino en cada uno de los pasos que dieron lugar a una producción determinada.

Como parte del proceso de aprendizaje, el docente tendrá que establecer distintos criterios de evaluación en función de las características del contexto institucional y los conocimientos previos de los alumnos. Esos criterios deberán dar cuenta de un posicionamiento claro frente a la diversidad de procesos y resultados en las realizaciones de los alumnos. Se podrá partir de valoraciones subjetivas ("es lindo", "me gusta", "suena bien", etc.) para reflexionar acerca de los aspectos que determinan las preferencias musicales y de esta manera llegar, posteriormente, a otras valoraciones que se alejan de la subjetividad y permitan establecer: cuáles y en qué grado de profundidad fueron los aprendizajes que el alumno obtuvo; cuáles fueron los cambios en la conceptualización a lo largo de una práctica concreta y si pudo relacionar dichos aprendizajes con otros contenidos antes trabajados.

De esta manera, la situación concreta de evaluación podrá ser tomada como un momento más dentro del proceso de aprendizaje y no como el cierre de una actividad. Por el contrario, cada momento de evaluación debe ser tomado como un punto de inicio que logre mejorar y ahondar la posterior práctica musical.

El docente podrá evaluar los siguientes aspectos.

- El desarrollo del canto en función del contexto de las canciones aprendidas.
- Los avances en la utilización consciente de diferentes modos de acción para producir sonidos (raspar, golpear, sacudir, entrechocar).
- La vinculación de los sonidos percibidos en su entorno con las fuentes sonoras que los producen: voces, sonidos de objetos, de animales.
- Los niveles de conceptualización en la organización de materiales sonoros, ya sea en la escucha o en la producción.
- La posibilidad de acompañar canciones tocando junto con sus compañeros.
- La posibilidad de acompañar músicas de diferente procedencia, con instrumentos y con movimientos corporales
- La capacidad de escuchar música en vivo y con grabaciones, por períodos crecientes de tiempo.

Bibliografía

Aguilar, María del Carmen, *Aprender a escuchar música*. Madrid, Visor, 2002.
Aharonián, Coriún, *Educación, arte, música*. Montevideo, Tacuabé, 2004.
Aronoff, Frances, *La música y el niño pequeño*. Buenos Aires, Ricordi, 1974.
Belinche, Daniel y Larregle, María Elena, *Apuntes de Apreciación Musical*. La Plata, Ediciones de Periodismo y Comunicación, UNLP, 2005.
Boulez, Pierre, *Puntos de referencia*. Barcelona, Gedisa, 1999.
— — —, *Hacia una estética musical*. Caracas, Monte Ávila, 1990.
De Arcos, María, *Experimentalismo en la música cinematográfica*. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 2006.
Delalande, François, *La música es un juego de niños*. Buenos Aires, Ricordi, 1995.
Eco, Umberto, *La definición del arte*. Barcelona, Planeta, 1985.
Eiriz, Claudio, *Diseño curricular y música*. Buenos Aires, Ricordi, 1996.
Espinosa, S. (comp.) *Nuevas propuestas sonoras*, Buenos Aires, Ricordi Americana, 1983.
Fischerman, Diego, *Escrito sobre música*. Buenos Aires, Paidós, 2005.
— — —, *Efecto Beethoven. Complejidad y valor en la música de tradición popular*. Buenos Aires, Paidós, 2004.
Garramuño, Florencia, *Modernidades primitivas. Tango, zamba y nación*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, 2007.
Hemsy de Gainza, Violeta, *La improvisación musical*, Buenos Aires, Ricordi, 1983.
Hennion, Antoine, *La pasión musical*. Barcelona, Paidós, 2002.
Howard, Jhon, *Aprendiendo a componer*. Madrid, Akal, 2000.
Kivy, Peter, *Nuevos ensayos sobre la comprensión musical*, Barcelona, Ricordi, 2005.
Manovich, Lev, *El lenguaje de los nuevos medios de comunicación*. Buenos Aires, Paidós, 2006.
Murray Schaffer, R. *Cuando las palabras cantan*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.
— — —, *El compositor en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.
— — —, *El nuevo paisaje sonoro*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.
— — —, *El rinoceronte en el aula*, Buenos Aires, Ricordi, 1985.
Negus, Keith, *Los géneros musicales y la cultura de las multinacionales*. Barcelona, Paidós, 2005.
Paynter, Jhon, *Oír, aquí y ahora*. Buenos Aires, Ricordi, 1991.
Pescetti, Luis María, *Taller de animación y juegos musicales*. Buenos Aires, Guadalupe, 1992.
Rowell, Lewis, *Introducción a la filosofía de la música*. Barcelona, Gedisa, 1999.
Self, George, *Nuevos sonidos en clase*. Buenos Aires, Ricordi, 1967.
Siegmeister, Ellie, *Música y sociedad*. México, Siglo XXI, 1999.
Small, Christopher, *Música, sociedad, educación*. Madrid, Alianza, 1991.
Swanwick, Kate, *Música, pensamiento y educación*. Madrid, Morata, 1991.
Vivanco, Pepa, *Exploremos el sonido*. Buenos Aires, Ricordi Americana, 1986.